

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

Е. Садовська, А.Ярошенко

***ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ВИЩОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ***

2018

Рекомендовано Вченою радою Факультету соціально-економічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 2 від 20 вересня 2018р.)

Рецензент: Євтух Володимир Борисович, член-кореспондент НАН України, доктор історичних наук, професор, декан Факультету соціально-економічної освіти НПУ імені М.П.Драгоманова

Монографія призначена для викладачів ВУЗів студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «магістр» напрямку знань 23 «Соціальна робота». Монографія охоплює основні питання підготовки фахівців соціальної сфери в умовах компетентнісного підходу. Проаналізовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника. Розроблено пропозиції щодо формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу

Для студентів, аспірантів та усіх, хто цікавиться проблемами підготовки фахівців соціальної сфери.

© Е. Садовська, А.Ярошенко, 2018 рік

З М І С Т

ВСТУП

4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

- 1.1. *Феномен професійної компетентності в соціально-педагогічній науковій літературі* 7
- 1.2. *Поняття “компетентність” та “компетенція” в підготовці до професійної діяльності фахівців соціальної сфери у ВНЗ України*
- 1.3. *Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника*
- 1.4. *Компетентність фахівця соціальної сфери як умова його ефективної професійної діяльності*
- Висновки до першого розділу**

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ

- 2.1 *Виявлення рівня професійної компетентності майбутнього соціального працівника у процесі навчання у ВНЗ*
- 2.2. *Аналіз рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних працівників*
- 2.3. *Пропозиції щодо формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу*
- Висновки до другого розділу**

ВИСНОВКИ

ДОДАТКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ВСТУП

Складний період становлення ринкових відносин та демографічних перетворень викликав необхідність створення в країні системи соціальної роботи, основною метою якої – регулювання правових, економічних відносин індивіда і суспільства, надання кожній людині допомоги і підтримки у вирішенні її проблем, забезпечення ефективного соціального захисту кожного члена суспільства.

Головним вектором у підготовці фахівців соціальної сфери на сьогоднішній день є освіта, як у світі так і в Україні, що передбачає впровадження інноваційних процесів, перегляду традиційних підходів до формування особистості фахівця, його особистісного розвитку та соціальної адаптації. У зв'язку з цим, особливого значення набуває професійна компетентність спеціалістів різних сфер та рівнів суспільного життя.

Проблема компетентності та її формування у студентів стала особливо актуальною в останнє десятиліття у зв'язку з введенням в теорію і практику освітнього компетентнісного підходу.

У сучасній науці позначився міждисциплінарний підхід до визначення поняття компетентності. Компетентність є системною освітою, що включає особові, предметні та інструментальні особливості і компоненти. Компетентність виступає новою одиницею виміру навченості людини та є соціальною вимогою суспільства.

Дане питання набуває особливої актуальності саме в період підготовки фахівця у ВНЗ, адже головним завданням процесу є підготовка кваліфікованого, конкурентоздатного, компетентного відповідального спеціаліста, що вільно володіє своєю професією, готового до постійного професійного росту та мобільності, оновленню своїх людських ресурсів.

На сьогоднішній день одним з інноваційних підходів у підготовці фахівця є - компетентнісний, що відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту і прямо пов'язаний з переходом в конструюванні змісту освіти і систем контролю

його якості на систему ключових компетентностей.

Сьогодні в Україні на законодавчому рівні вже затверджено систему стандартів з кожного освітньо-кваліфікаційного рівня та профілю підготовки. Ці стандарти містять у собі вимоги до компетентності і системи діагностики якості знань. Інакше кажучи, компетентність спеціаліста разом з основними дидактичними одиницями навчальних дисциплін стають складовими компонентами державних освітніх програм.

Професійна соціальна робота – один з основних способів реагування суспільства на нову соціальну ситуацію, її проблеми, можливості. Разом з тим – це один з найважливіших і складних інструментів соціального контролю. На сьогодні висококваліфікованих спеціалістів соціальної роботи, які могли б професійно здійснювати роботу з діагностики і прогнозування соціальних процесів, надавати профілактичну, соціально-терапевтичну, психологічну, педагогічну і правову допомогу різним категоріям населення, в Україні не вистачає. Це значною мірою пояснюється тим, що професійна підготовка фахівців соціальної роботи розпочалася в нашій країні тільки в середині 90-х років і пов'язана із значущими труднощами, які зумовлені, насамперед, відсутністю як практичного досвіду роботи в цій галузі, так і вагомим науково-теоретичним розробкам з актуальних питань соціальної роботи і підготовки фахівців для соціальної сфери.

Серед українських науковців питання теоретичної бази соціальної роботи розглядали В.Андрущенко, В.Бех, І.Грига, І.Зверева, М.Лукашевич, І.Мигович, В.Полтавець, Г.Попович, Н.Лавринченко, О.Карпенко, В.Сидорова, Т.Семигіна, А.Ярошенко та інші. Соціальний працівник має бути фахівцем високої професійної компетентності, а отже, увібрати в себе як загальнолюдські духовні цінності та норми поведінки, так і професійні знання і норми взаємодії з різними категоріями населення і в різних мікросередовищах.

Сучасному фахівцю необхідні гнучкість та нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидкісних змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Саме тому, формування професійно компетентного соціального працівника, здатного діяти на рівні вимог міжнародних професійних стандартів у сфері соціальної роботи з урахуванням потреб українського суспільства, є потребою сьогодення.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Феномен професійної компетентності в соціально-педагогічній літературі

Пріоритетом розвитку суспільства у ХХІ столітті, як визнало світове співтовариство, беззаперечно є якість освіти, якому підпорядковані всі інші показники людського життя. Ми є свідками якісних змін як у розвитку цивілізації, так і обставин життя людини, а значить у функціонуванні освіти й розумінні її якості. У виступах науковців, зазначається, що якість освіти є наріжним каменем сучасної парадигми освіти, безперечним пріоритетом освітньої політики більшості країн, і Україна не стала винятком у цьому процесі. Адже світ збагнув, що у високотехнологічному інформаційному суспільстві, системі інновацій, якість освіти стає головним аргументом людського розвитку, в забезпеченні такого рівня життєвої та професійної компетентності людини, який би задовольняв її прагнення до самовдосконалення і саморозвитку і, як наслідок, потреби суспільства в освічених і висококультурних громадянах.

Якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, економічного зростання та декларується як на міжнародному так і вітчизняному рівнях.

Важливим напрямком підвищення якості освіти є на сьогоднішній день компетентнісний підхід, що означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі. Під поняттям “компетентнісний підхід” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) компетентностей особистості майбутнього фахівця. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності, що є

сукупністю ключових компетенцій, інтегрованою характеристикою особистості фахівця. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містить не тільки знання, вміння, але й ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі. Результатом формування компетентності фахівця є його спроможність відповідати новим професійним вимогам, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого місця в професії та соціальній структурі.

Зупинимося більш детально на самому понятті компетенції (від. лат. *competencia* - коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом), що за визначенням Н.Є.Мойсеюка є інтегрованим результатом опанування змістом загальної середньої освіти, який виражається в готовності учня використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних задач. Головною особливістю компетентності як педагогічного явища є те, що компетентність - це не специфічні предметні вміння та навички, абстрактні загальнопредметні мисленнєві чи логічні операції (хоча, звісно, вона ґрунтується на останніх), а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії, будь-якого віку [33].

Освітня компетенція, за визначенням І.В.Бургун - – це вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо певного кола об'єктів реальної дійсності, потрібних для здійснення особистісно- і соціально значущої продуктивної діяльності [7].

В свою чергу не менш важливого та поширеного значення набуває поняття професійних компетенцій як важливих для професійної підготовки, професійності та професійної майстерності. Сучасному підходу до визначення професійної компетентності присвячені дослідження ряду науковців, як вітчизняних так і зарубіжних, а саме: І. Агапов, С. Бондар, В. Болотов, І.Єрмаков, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, В. Серіков С. Трубачова, І. Родигіна, Г. Фрейман, А. Хуторський, В. Циба, С. Шишов та ін.

Значний інтерес представляють результати, отримані авторами (Дж.Берч, Ш. Дери, Дж.Каллаган, Р.Кантер, А.Кларк, Дж.Равен, Н.Хомський, Х.-Г.Хофман, Д.Шон, Эрпенбек, Bachman, Flanagan, Goodlad, Fraley, T.G.Roos, Steinberg).

Поняття “професійна компетентність” знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи. В основі професійної компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який володіє не лише необхідними знаннями, високими моральними якостями, а й вміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання. Незважаючи на широку розповсюдженість терміну “професійна компетентність” у педагогічній літературі, воно є неоднозначним, тому слід більш детально вивчати його генезис.

Відомий дослідник професійної компетентності В.А. Дьомін відзначає, що основною складовою професійної компетенції є вміння. Проаналізувавши різні підходи до вивчення вмінь, він зводить сутність професійної компетентності до рівня вмінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції та дозволяє діяти конструктивно в змінюваних соціальних умовах [25].

“Професійна компетентність” є більш широке поняття, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття ним необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця.

Насамперед відзначимо, що у педагогічній літературі сутність професійної компетентності інколи зводять до так званої “парадигми знань”. Як вважає І.Г.Єрмаков, англійські словники більш рельєфніше й адекватніше розкриває сучасний зміст поняття “професійна компетентність”, де на перший план висувається категорія “здатність до дії” як уміння використовувати знання у практичній діяльності; як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. У науковій літературі до поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання

можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень уміння і досвіду практичного використання знань [21; 40].

Спільним, що характеризує точку зору різних авторів є те, що знання людини виступають потенціалом, яким вона володіє, але привести його в дію зможуть лише додаткові фактори. А отже, професійна компетентність – це не лише наявність знань і досвіду, але й уміння їх використовувати на практиці у професійному житті. Бути професійно компетентним – значить вміти мобілізувати в даній ситуації набуті знання і досвід.

Професійна компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності.

Професійна компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями і знаннями в конкретних областях; виявляється в умінні особистості здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації. Професійно компетентний фахівець спрямований в майбутнє, що передбачає зміни, орієнтований на самостійну освіту. Важливою особливістю професійної компетентності є те, що вона реалізується в сьогоденні, але зорієнтована в майбутнє.

Компетентність тісно пов'язана з близьким до неї поняттям “зрілість” як сукупним станом високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, вольових, емоційних, моральних, соціальних параметрів поведінки. Поняття професійної компетентності включає в себе не лише когнітивну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову; систему ціннісних орієнтацій, звички.

Поняття “професійна компетентність” можна певною мірою ототожнювати з поняттям “професіоналізм”, коли йдеться про предметну досконалість у будь-якій сфері людської діяльності.

Дещо спільне воно має із поняття “життєва мудрість” як поєднання природного розуму, інтуїції та спостережливості, що надають здатність до

розвитку соціального інтелекту, тобто адекватного розуміння психології та поведінки людей у різних соціально-психологічних ситуаціях.

Угорський педагог Г.Халаш вважає, що поняття «професійна компетентність» включає в себе широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, які були отримані в процесі навчання. Ірландський вчений-педагог Дж. Куллахан розуміє під поняттям “професійна компетентність” загальні здібності, які базуються на знаннях досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом освіти та практики. Він також розрізняє три терміни – уміння (competencies), навички (skills), компетентність (competence) [42].

Французький педагог Ж.Піаже вживає поняття “професійну компетентність широкого спектру” або ключові уміння, розуміючи під цим навички й уміння, які можуть використовуватися в різних ситуаціях та контекстах, причому основним є вміння опанувати нові ситуації. Згідно з концепцією Ж.Піаже, професійна компетентність – це взаємозв’язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю. В.Долл у роботі “Розвиваючи професійну компетентність” визначає компетентну особистість як таку, що має достатність і придатність, володіє силою та волею, які допомагають їй діяти адекватно ситуації. Такі вчені як: В.А.Адольф, Н.М. Лобанова, К.М. Маркова вказують на те, що поняття “професійна компетентність” має історично мінливий, динамічний характер. Ми розуміємо *компетентність* як спеціально набуті знання в поєднанні з певними особливостями здібностями, життєвим досвідом та вмінням їх доречно застосовувати в будь-якій діяльності [49].

На початку 90-х років 20 ст, коли суспільство все більше проникається ідеєю гуманізації освіти, уточнюється сутність поняття “професійна компетентність”. Так, на думку М.П. Чошанова, професійна компетентність – це принципово нова якість професійної підготовки. Вчений зазначає, що професійна компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань та вмінь, полягає в тому, що:

- знання компетентної людини мобільні та оперативні, вони постійно оновлюються;

- компетентність включає як змістовий елемент – знання, так і процесуальний – уміння;

- компетентність передбачає вміння обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, тобто володіти критичним мисленням.

Вітчизняні науковці зазначають, що поняття “професійна компетентність” в широкому розумінні цього слова означає досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв’язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей.

Д.В.Чернилевський професійну компетентність розглядає як критерій якості підготовки випускників вищих навчальних закладів. Сутність концептуальних вимог до професійної компетентності зводиться до розширення знань, умінь і навичок, безпосередньо необхідних для підвищення продуктивності праці у сфері життєдіяльності в цілому.

Компетентного спеціаліста, на думку О.А.Козиріної, виділяє критичне мислення: здатність серед багатьох рішень обрати оптимальне, аргументовано пояснити помилкові рішення. Професійна компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань в даний час та даних умовах.

Дж.Равен стверджує, що професійна компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного використання конкретної діяльності в конкретній предметній галузі, яка містить вузькофахові знання, специфічні предметні навички, засоби мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Професійна компетентність формується в процесі навчання і виховання, під впливом сім’ї, друзів, роботи, політики, культури, релігії [63].

У визначеннях щодо поняття професійної компетентності вітчизняні та зарубіжні вчені вказують на її складові (компоненти). Так Л.М.Богомолів вважає, що компонентами будь-якої компетентності є знання, способи

діяльності, досвіду творчої діяльності, соціальні нахили, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, компетентність в самоорганізації.

М.П.Чошанов в структуру професійної компетентності включає: мобільність знань, гнучкість методу і критичність мислення.

За Т.І. Браже, структура професійної компетентності визначається не лише професійними базовими знаннями та вміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, стилем взаємовідносин з людьми, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Академік С.Л. Батишев, визначаючи професійну компетентність включає в неї не лише уявлення щодо кваліфікації спеціаліста (професійні навички, як досвід діяльності, вміння і знання), а й соціально-комунікативні індивідуальні здібності, що є засвоєні і забезпечують самостійність професійної діяльності. На думку вченого, професійна компетентність є основою професійних якостей особистості [19; 61; 75].

І.Підласий компонентом професійної компетентності визначає знання, необхідні для професійної діяльності, та вміння застосовувати ці знання на практиці; І.Міщенко виділяє наявність спеціальної освіти, загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення професійної підготовки; А.Капська відносить до компонентів володіння теоретичними знаннями і вміннями використовувати адекватні технології і виконувати відповідні соціальні ролі у професійній діяльності тощо. Проте, перераховані компоненти можуть бути доповнені іншими, не менш важливими складовими [23].

Слід також зазначити, що, крім названих структурних компонентів, у деяких дослідженнях [52] виділяють рефлексивну сферу (аналіз та оцінка відповідності здобутого результату поставленим цілям). Водночас у дослідженні С.О.Гапоненка подано структуру компетентності як сукупність особистісного, інтелектуального, функціонально-предметного та адаптивного компонентів.

Таким чином, результати аналізу психолого-педагогічних досліджень свідчать, що компетентність має певну структуру, до складу якої входять компоненти, що гіпотетично визначені та експериментально перевірені в кожному окремому дослідженні. Найчастіше в структурі компетентності виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтерес, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від професії або виду діяльності суб'єкта. Найбільшою варіативністю і невизначеністю характеризуються професійно важливі якості. Визначаючи їх, дослідники або керуються традиційним кваліфікаційним підходом до особистості майбутнього фахівця, або спираються на ідеальну модель сучасного фахівця соціальної сфери.

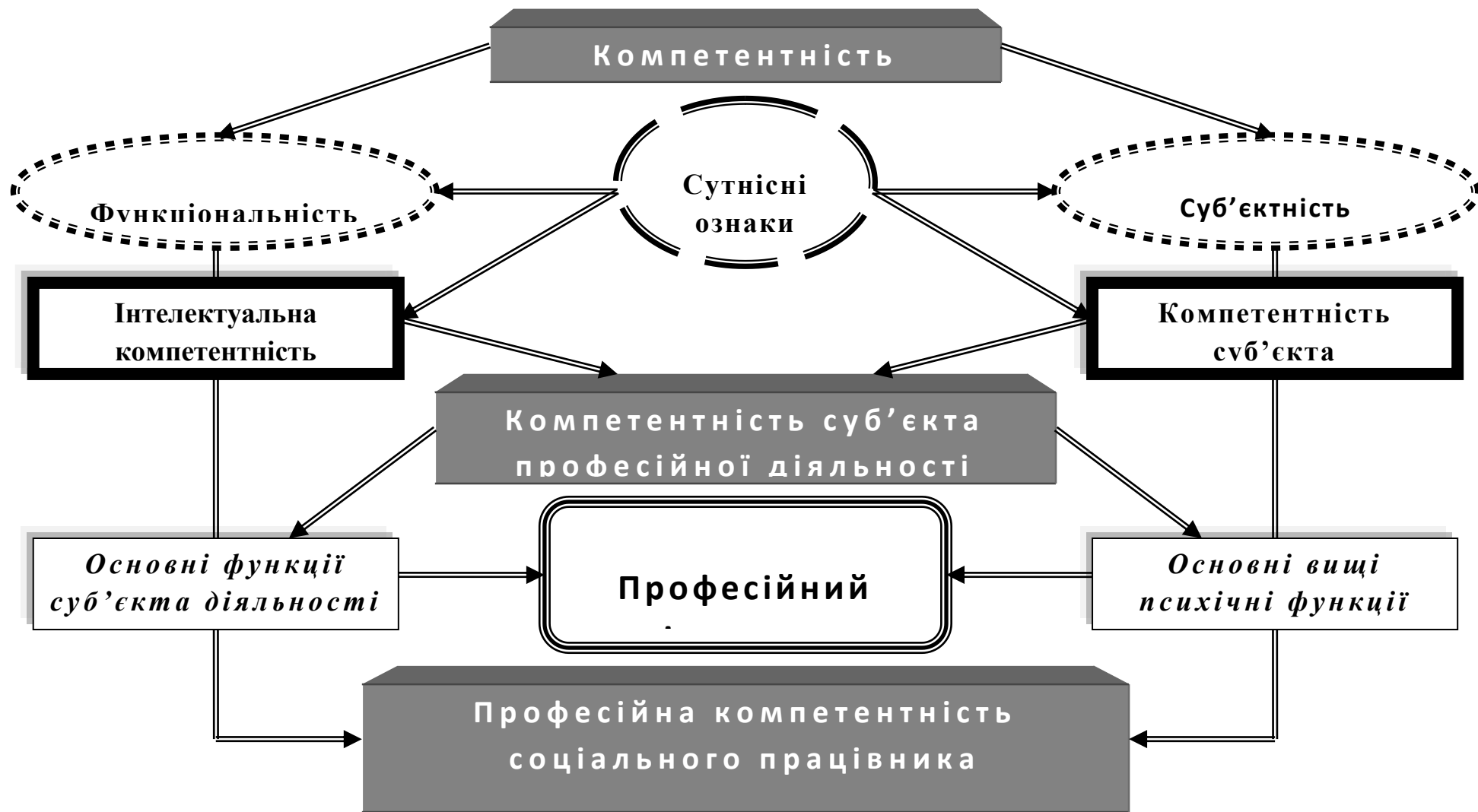


Рис. 1.1. Сутність професійної компетентності майбутніх соціальних працівників

Певний інтерес викликає дослідження М.О.Худякової [99], в якому застосовується функціональний підхід до структури компетентності. Зокрема, структуру подано як сукупність функцій, що розкривають зміст, властивості компетентності та засоби її формування. Виділено такі функції компетентності: гносеологічна (система знань); аксіологічна (система цінностей); антиципатійна, з якою пов'язані прогноз і рефлексія (інтелектуальні якості: допитливість, критичність, креативність тощо); регулююча (система умінь і навичок); саморегулююча (система моральних якостей); адаптаційна (система психічних якостей: емоції, пам'ять, увага, уява тощо); інтеграційна (результативність діяльності, самосвідомість, саморозвиток та ін.).

У контексті нашого дослідження увагу привертає структура інтелектуальної компетентності [72, с.25] як особливого типу знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах. Структура інтелектуальної компетентності стосовно системи знань:

- різноманітність (наявність різнобічних знань);
- артикульованість (елементи знань, чітко визначені і взаємопов'язані);
- гнучкість (зміст окремих елементів знань і зв'язки між ними можуть швидко змінюватися під впливом об'єктивних чинників навіть тоді, коли знання перетворюються в незнання);
- швидкість актуалізації (оперативність і доступність знань);
- можливість застосування знань у різноманітних ситуаціях;
- наявність ключових елементів;
- категоріальний характер (визначається роль того типу знань, що подаються у вигляді загальних принципів, підходів, ідей);
- володіння не тільки декларативними знаннями (про те, "що"), а й процедурними (про те, "як");
- наявність інформації про власні знання.

При цьому, як вважають дослідники, знання є елементарною одиницею в структурі компетентності.

Незважаючи на різні підходи до визначення структури компетентності, можна все таки виділити спільні структурні компоненти. Це професійні знання, навички, уміння, інтелектуальні якості як професійно важливі, рефлексія тощо. Специфічною в структурі є взаємодія функцій, які лише умовно диференціюються у процесі професійної діяльності. Ми вважаємо, що ефективність функцій у структурі компетентності пов'язана із гнучкістю виконання професійних завдань.

На основі аналізу праць, в яких подано структуру компетентності, можна стверджувати, що виділення структурних елементів не дає можливості повністю усвідомити сутність компетентності, з'ясувати її структуру, чинники і механізми її формування в певних умовах.

Таким чином, суперечність між структурними компонентами суттєво впливає на формування компетентності як наукової категорії, яка остаточно ще не склалася. Такий стан речей свідчить про можливість віднесення до структури професійної компетентності майбутніх майбутніх соціальних працівників “нових” елементів або застосування “нового погляду” до визначення структури компетентності на основі суттєвих характеристик професійного інтелекту, що забезпечить її цілісність.

Говорячи про те, що сутність поняття “професійна компетентність” частіше всього ототожнюють з конкретним видом діяльності, доречним було б розглянути як описують в сучасній науковій літературі її різні види. Так, типологічна характеристика поняття “професійна компетентність” наведена у роботах А.К.Маркової, де виділяють такі її види [28, с.44] :

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній

професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень.

Крім того в науковій літературі виділяють педагогічну компетентність (В.П.Бехдухов; Т.В.Добудько та ін.); психологічну компетентність (М.І.Луцьянова; Н.О.Яковлева та ін.); соціально-перцептивну компетентність (Н.М.Єршова та ін.); загальнокультурну компетентність (І.О.Котлярова та ін.); комунікативну компетентність (І.Д.Бех, В.П.Кузовлев та ін.); життєву компетентність (І.Г.Єршова, Л.В.Сохань та ін.) тощо. Кожен з перерахованих видів має свої особливості саме завдяки специфіці виконуваної діяльності. Без сумніву, можна говорити, що сукупність цих видів компетентності є показником зрілості людини у професійній діяльності, у спілкуванні, у становленні особистості та індивідуальності професіонала.

У зміст професійної компетентності включаються рівень базової і спеціальної освіти, стаж роботи, вміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, знання можливих наслідків конкретного способу впливу на особистість.

Вчені при визначенні моделі професійної компетентності, зазвичай, визначають такі рівні:

1) компетентність як здатність до інтеграції знань і навичок, до використання її в умовах змін зовнішнього середовища, в якому відбуваються постійні зміни;

2) концептуальна компетентність;

3) компетентність в емоційній сфері, в галузі сприйняття;

4) компетентність у конкретних сферах діяльності.

Багатогранна палітра розуміння суті видів професійної компетентності свідчить про складність, суперечливість і неоднозначність самого поняття професійної компетентності як «самоздатність до отриманих дій», як інструментальної основи діяльності.

Загально визначеними є такі характеристики професійної компетентності:

- розуміння суті завдань, що виконуються;
- знання досвіду в цій сфері та активне його використання;
- вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам;
- почуття відповідальності за досягнуті результати;
- здатність визнавати власні помилки і корегувати їх.

Дослідник Дж. Равен пропонують власну характеристику професійної компетентності:

1. Складові професійної компетентності будуть розвиватися і виявлятися лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності. Їх не можна вираховувати й оцінити окремо від мотивації, яка є частиною компетентності.

2. Конкретна ситуація, у якій опиняється індивід і його цінності безпосередньо впливають на можливість розвитку й оволодіння новими професійними компетентностями. Але не тільки обставини мають право змінити людей, а й самі люди також активно здійснюють вибір і виявляють себе по-новому залежно від конкретних обставин.

Поняття професійної компетентності, пов'язане зі здатністю відповідати вимогам високого рівня складності, включає систему вчинків. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій, тобто проявляти активність. Єдність трьох компонентів розвитку активності (когнітивного, мотиваційного та поведінкового) відображають рівень розвитку компетентності.

Когнітивний компонент – пізнання актуально-моральних норм, життя як творчості. Мотиваційний компонент – передбачає розширення простору соціальних інтересів, формування спрямованості особистості. Поведінковий компонент – складаються в рамках соціально зорієнтованої діяльності і процесі спілкування [41].

Однак природа професійної компетентності така, що отримані результати у розв'язанні проблем можливі лише при наявності глибокої особистої зацікавленості людини.

Професійна компетентність ставить високі вимоги до самостійності людини, її вміння брати на себе відповідальність, здатності діяти конструктивно, гнучко, раціонально, активно, творчо; надійності в партнерстві; вміння бути самої собою; оптимістичної самовіддачі життя; здатності поєднувати свою індивідуальність з умовами життя.

Вчені виділяють ряд функцій професійної компетентності, а саме:

- прикладна (за допомогою цієї функції існує можливість використовувати знання та вміння на практиці);
- адаптивна (вміння використовувати спеціаліста до вимог професії);
- інтегративна (дає змогу компетентному спеціалісту інтегруватися в професійне співтовариство);
- орієнтацій на (дозволяє обирати спеціалісту той чи інший напрямок у конкретній діяльності);
- оцінювальна (готовність спеціаліста на основі власних знань, умінь оцінити якість роботи своїх колег та дати оцінку власній діяльності);
- професійного розвитку (сформована компетентність спеціаліста є основою для його подальшого зростання);
- статусна (отримання певного статусу, адекватного знанням, умінням спеціаліста) [51].

Г.Серіков, зазначає, що професійна компетентність спеціаліста є такою характеристикою його кваліфікації, в якій представлені знання, що необхідні для здійснення професійної діяльності. Отже, в професійній компетентності спеціаліста відображається його здатність застосовувати наукові та практичні знання стосовно предмета професійної діяльності [78].

Аналізуючи різні підходи до досліджуваного поняття, можна сказати що:

1) професійна компетентність особистісних утворень, що поєднує теоретичні знання, практичні уміння, особистісні якості та досвід, що зумовлюють готовність індивіда до виконання діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації;

2) професійна компетентність є динамічним особистісним утворенням, оскільки його змістове наповнення і якісний рівень залежить від багатьох чинників: рівня розвитку психології та педагогіки, антропології та культурології, соціальних та економічних причин тощо;

3) професійна компетентність є багатоаспектним утворенням, змінюється відповідно до процесів, які відбуваються в освіті та суспільстві.

Можна зробити висновок про те, що професійну компетентність необхідно розглядати в процесуальному аспекті: вона проявляється через діяльність і має діалектичний характер.

1.2. Поняття “компетентність” та “компетенція” в підготовці до професійної діяльності фахівців соціальної сфери у ВНЗ України

Підвищення якості освіти є на сьогоднішній день актуальним питанням не тільки для України, але і для всього світового співтовариства. Умови в яких знаходиться сучасне українське суспільство поставили перед системою освіти питання необхідності перегляду традиційних та пошуку нових підходів до формування особистості фахівця, зокрема, його різностороннього розвитку та соціальної адаптації в сучасному суспільстві, у зв'язку з чим особливого значення набуває дослідження питань, що стосуються

компетенцій та компетентностей в освітньому процесі.

Освіта на сучасному етапі припускає в якості основного завдання навчання у ВНЗ підготовку кваліфікованого, конкурентоздатного, компетентного, відповідального фахівця, що вільно володіє своєю професією, орієнтованого в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Сьогодні ефективно діє фахівець, що адекватно реагує на нові соціальні очікування, здатний до творчого зростання і професійного самоудосконалення, до постійного оновлення своїх особистих ресурсів.

Особливої підготовки на сьогоднішній день потребує фахівець соціальної сфери, адже його діяльність в першу чергу спрямована на соціальний захист особи як вищої цінності, на підтримку і зміцнення її морального, психічного і фізичного здоров'я, різнобічного розвитку. Безпосередніми практичними завданнями роботи в соціальній сфері є поліпшення соціального самопочуття людини, вдосконалення умов його життя, забезпечення гідного, комфортного існування.

Тому з врахуванням вищесказаного доцільно зазначити, що підготовка фахівців соціальної сфери потребує особливої професійної підготовки та має певну специфіку при впровадженні в навчальний процес таких понять як компетентність та компетенції.

Розглянемо терміни “компетентність” і “компетенція” в цілому, їх трактування, історичні витоки. Не дивлячись на широке використання останнім часом даних термінів у дослідженнях, присвячених вихованню і навчанню у вищій школі, аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з цієї проблеми показує всю складність, багатовимірність та неоднозначність трактування цих понять.

На сьогоднішній день поняття “компетенція” і “компетентність”, має два варіанти їх тлумачення: вони або ототожнюються, або диференціюються. Згідно

з першим варіантом, найбільш експліцитно представленому в Глосарії термінів ЄФТ (1997), компетенція визначається як:

- здатність робити що-небудь добре або ефективно;
- відповідність вимогам, що пред'являються при влаштуванні на роботу;
- здатність виконувати особливі трудові функції.

Там же зазначається, що "... термін "компетентність" використовується в тих же значеннях. Компетентність зазвичай вживається в описовому плані.

Термін "компетентність" є похідним від слова "компетентний". Словник російської мови С. Ожегова визначає поняття "компетентний" як "1) знає, обізнаний, авторитетний у якій-небудь області, 2) володіє компетенцією" [46].

Радянський енциклопедичний словник розтлумачує поняття "компетенція" – як знання і досвід в деякій галузі [46].

Розглянемо історичний аспект введення понять – "компетентність", "компетенція" в освітньому просторі.

Отже, з одного боку ми прослідковуємо взаємозв'язок та дотичність один до одного понять "компетенція" і "компетентність", а з іншого відмінність цих понять, яке на думку науковців було закладено ще в 60-х роках ХХ століття і трактується як таке, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особово-обумовлено досвідом соціально-професійної життєдіяльності людини.

Щож до освітнього процесу, орієнтована на компетенції вона сформувалася в 70-х роках ХХ століття в Америці у загальному контексті запропонованого Н. Хомським в 1965 році (Массачузетський університет) поняття "компетенція" стосовно теорії мови, трансформаційної граматики. Як відмітив Н. Хомський "... ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови, що говорить - що слухає) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки у випадку, що ідеалізується, вживання є безпосереднім відображенням компетенції". В той же час в роботі Р.Уайта "Motivation reconsidered: the concept of competence", категорія компетенції змістовно наповнюється власне особовими складовими, включаючи мотивацію [114].

Наступний етап характеризується використанням категорії “компетентність” в управлінні та менеджменті, у навчанні спілкуванню з’являється поняття “соціальні компетентності (компетенції)”. У 1973 році з’являються праці Д.Равена та Д. Келланда, проте не в Америці, а у Великобританії з 1986 року була внесена концепція компетентнісно-орієнтованої освіти до основи національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку уряду.

За визначенням експертів країн Європейського Союзу поняття “компетентність” слід розглядати як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках - ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність — поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей та від знань до умінь. Поняття компетентності відповідно до Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить в собі знання, вміння та навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

В Україні нормативне підґрунтя впровадження компетентнісного підходу закладено у Національній доктрині розвитку освіти, наказі Міністерства освіти і науки “Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське та і світове освітнє співтовариство”, стандартах Міністерства освіти і науки спеціальності “Соціальна робота”, «Соціальне забезпечення» та інших програмах та розпорядженнях. При цьому можна стверджувати, що компетентність включає в себе комплекс професійних, соціальних і особистих знань, умінь і навичок, але не обмежується ними.

Аналіз поняття “компетентності” з врахуванням готовності особистості до вирішення проблемних ситуацій та готовності особистості до діяльності трактується як вміння мобілізувати у конкретній ситуації отримані знання та

досвід. Р.Мільруд розглядає компетентність як комплексний особовий ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом в тій або іншій області і залежний від взаємодії різних компетенцій людини. При цьому компетенція трактується ним як певна сфера додатку знань, навичок, умінь якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі і нових для нього, ситуаціях [29].

Поняття компетентності на думку Г. Ковальова, М.Челишкова визначається як індивідуальна здібність людини (те, що вона реально може), що застосовується в момент зміни реальних умов або в момент переміщення її в інші умови [22].

Так, є сенс говорити про компетенції тільки тоді, коли вони виявляються в будь-якій ситуації. Дослідник В. Кальней вважає, що не виявлена компетенція, яка залишається в ряду потенційностей, не є компетенцією, а щонайбільше - прихованою можливістю [17]. На думку Н. Яковлевої [114] компетентність як рівень представленості в індивідуальній свідомості ієрархічної структури проблемних ситуацій діяльності і володіння методами їх вирішення. Так вважає і Е. Огарьов [46, с. 10], що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей дає можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення у проблемних ситуаціях, планувати й удосконалювати дії, що приводять до раціонального й успішного досягнення запланованої мети.

І.Зимня компетентність розглядає як актуальну, сформовану особову якість, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особово обумовлену соціально-професійній характеристиці людини, його особливу якість [15, с. 16], а компетенції як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, представлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і стосунків), які виявляються в компетентностях людини [15, с. 18]. Вона ж виділяє структуру компетентності, згідно якої: а) компетентність ширша за знання і вміння, вона включає їх; б) компетентність включає емоційно-вольову регуляцію поведінкового прояву; в) зміст компетентності значимий для

суб'єкта її реалізації; г) будучи активним проявом людини в його діяльності і поведінці, компетентність характеризується мобілізаційною готовністю як можливістю її реалізації в тій, що чи іншій ситуації [15, с. 19].

Таким чином, поняття “компетентність”: по-перше, розглядається в контексті професійної діяльності; по-друге, розуміється як комплексний особовий ресурс, інтегруючий різні компетенції людини; по-третє, характеризує міру підготовленості людини до діяльності і характер її здійснення; по-четверте, формується в ході освоєння людиною діяльності, що відповідає їй.

Підготовка фахівця соціальної сфери передбачає в першу чергу розвитку своїх професійно-особових якостей. Ефективність реалізації цієї функції визначається рівнем професійної компетентності соціального працівника.

Дослідження сучасного стану проблеми формування професійної компетентності працівника соціальної сфери в теорії і практиці вищої освіти визначається багатоаспектністю поняття “професійна компетентність”, що суттєво ускладнює процедуру концептуалізації цього поняття. Узагальнення теоретичних аспектів досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що визначення професійної компетентності залежить від дисциплінарних уподобань авторів, від акцентуації уваги на різних сторонах цього феномену.

В свою чергу професійна компетентність розуміється як єдність теоретичної і практичної готовності та характеристика її як професіонала. Професійна компетентність - інтегральна якість фахівця, що характеризує уміння вирішувати професійні проблеми, з використанням знань, досвіду, що мається, і відношення до професійної діяльності та включає мотиваційну, інформаційну і операційну складові; готовність до самоосвіти в професійному середовищі для постійного підвищення кваліфікації. У науці розроблені поняття професійної компетентності і її види для різних фахівців.

В українському освітньому просторі, сучасній науковій літературі відсутнє як єдине визначення дефініції “професійна компетентність”, так і єдине розуміння тлумачення її змісту. В усіх сучасних дослідженнях розуміння професійної компетентності фахівця в цілому та фахівця соціальної сфери

розробляється такими українськими вченими, як В. Бондар, Т. Браже, Ю. Гагін, О. Дубасенюк, А. Деркач, І. Зверева, І. Зязюн, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синенко, С. Сисоєва, І. Тараненко.

Як зазначала І. Зверева, компетентність формується не тільки завдяки отриманим знанням та апробованим навичкам і вмінням, а й на основі власної позиції фахівця, аналізу свого досвіду на рівні теорії, розуміння різних підходів до соціальної ситуації та вибору методів [13].

Роль професійної компетентності фахівця соціальної сфери на сьогоднішній день має особливу актуальність. Характер професійної діяльності потребує від фахівця соціальної сфери знайомства з широким колом питань, починаючи з організації системи соціального забезпечення в цілому і відповідного законодавства, елементів соціології та економіки, і закінчуючи конкретними, тобто передбачаючи ми знання прикладної психології, прийомами роботи з клієнтами

Виходячи з того, що в поняття професійної компетентності входить: методична компетентність, соціальна та організаторська компетентність, професіоналізм працівника соціальної сфери залежить від всіх трьох рівнів. По відношенню до працівників соціальної сфери їх можна поділити на наступні групи:

1. При яскраво вираженій методичній компетентності соціального працівника можна назвати консультантом. Це скоріше вчитель, що може створювати події. Вид діяльності, який найбільше для нього підходить – із категорії “людина-людина”.

2. При провідній соціальній компетентності фахівця соціальної сфери можна назвати месіонером, так як в його діяльності переважає керівництво в більшій мірі особистим досвідом, діяльність якого скоріше підходить до категорії “людина-община”.

3. Спеціаліст з переважаючою організаторською компетентністю може бути названий фасилітатором, найбільш повно професійна компетентність такого фахівця соціальної сфери проявляється при діяльності, що відноситься

до категорії “людина-група”. Завдячуючи його діям можливо в максимальній мірі розкрити потенціал кожного члена групи.

З вищевикладеного видно, що у сучасній науці позначився міждисциплінарний підхід до визначення поняття компетентності. Компетентність є системною освітою, що включає особові, предметні та інструментальні особливості і компоненти. Компетентність виступає новою одиницею виміру вченості людини і соціальної вимоги суспільства.

Основні розбіжності вчених полягають у різних підходах до визначення інтегруючого компонента змісту поняття “компетентність”. Одні таким компонентом вважають знання, вміння, навички, інші – “здатність і готовність особистості до діяльності”, треті поділяють змістовний і процесуальний компоненти компетентності.

Незалежно від трактування компетентність: 1) завжди розглядається в контексті діяльності; 2) розуміється як важлива системостворна властивість особи, що є інтеграцією різних компетенцій людини; 3) характеризує міру підготовленості людини до діяльності, характер і ефективність її здійснення; 4) формується в ході освоєння людиною відповідної діяльності.

Що ж до поняття “компетенції”, воно прийшло у педагогіку зі світу праці і підприємств. Як відзначають у своїх дослідженнях С. Шишов та В. Кальней, “протягом останніх десятиліть цей світ значно відточив, заформалізував свої концепти і свою техніку оцінки та управління людськими ресурсами. Зіткнувшись з великою конкуренцією і зі швидкою зміною знань і технологій, світ підприємств направив зростаючі інвестиції в розвиток того, що часто називають “людським капіталом” [17, с. 80-81].

При такому підході компетенції характеризуються як загальна здатність, яка проявляється і формується в діяльності, що ґрунтується на знаннях, цінностях, схильностях і дозволяє людині здійснювати зв’язок між знанням і ситуацією, виявити процедуру (систему дій) для успішного вирішення проблеми. На відміну від знань, умінь, навичок, що припускають дію по

аналогії із зразком, компетенція передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань.

У виробничій сфері значна частина професій і посад характеризується більш-менш докладним списком (набором) компетенцій, які використовуються при наймі на роботу, підвищення кваліфікації співробітників.

Виходячи із прийнятого у виробничій сфері підходу, С. Шекшня визначає компетенцію як особистісні характеристики людини, її здатності до виконання тих чи інших функцій, освоєння типів поведінки і соціальних ролей, як, наприклад, орієнтація на інтереси клієнта, вміння працювати в групі, напористість, оригінальність мислення [108, с.106].

У логіці цього підходу компетенція розглядається як складова частина компетентності, що розуміється як інтегративна якість особистості професіонала, яка включає не тільки уявлення про кваліфікацію, а й “освоєні соціально-комунікативні та індивідуальні здібності, що забезпечують самостійність професійної діяльності” [108, с. 454-455].

Поняття компетенцій на сьогоднішній день розглядається більш детально розробниками стандартів спеціальності “Соціальна робота”, «Соціальне забезпечення». Зокрема загально професійними компетенціями на думку розробників стандартів є: здатність дотримуватись норм професійної етики, здатність до емпатії, здатність усвідомлювати відповідальність за результати професійної діяльності, здатність до професійної рефлексії, здатність аналізувати теоретичні засади власної професійної діяльності на рівні індивіда, соціальної групи, громади, здатність аналізувати процеси становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи та громади як суб’єктів соціальної роботи і т.д.

В свою чергу кожна із компетенцій має систему вмінь, що їх відображає, наприклад: компетенція щодо вирішення проблем та задач соціальної діяльності, інструментальних та загальнонаукових задач така як здатність дотримуватись норм професійної етики включає в себе зміст уміння: в умовах індивідуальної та групової взаємодії з клієнтами комунікативними засобами

проявляти повагу до їхньої гідності й права на вибір певної поведінки, якщо вона не порушує такого ж права інших людей; уникати прямого чи опосередкованого примусу клієнтів до будь-яких дій, навіть на їхню користь або на користь їхнього соціального оточення.

В умовах соціальної служби, громадської організації, благодійної організації, працюючи різними методами з окремими клієнтами і групами діяти відповідно до принципу пріоритетності інтересів клієнтів

В умовах індивідуальної та групової взаємодії з клієнтами комунікативними засобами проявляти толерантність до клієнтів, їхнього емоційного стану, способу поведінки незалежно від особистісних характеристик, соціального статусу, статі, національності, способу життя, фізичного чи психічного стану та інших індивідуальних особливостей

В умовах соціальної служби, громадської організації, благодійної організації, працюючи різними методами з окремими клієнтами і групами діяти відповідно до принципу справедливості, намагаючись забезпечити максимальну доступність послуг кожному, хто їх потребує

В умовах індивідуальної та групової взаємодії з клієнтами діяти відповідно до принципу конфіденційності, не допускати розголошення особистої інформації про клієнта

В умовах соціальної служби, громадської організації, благодійної організації, працюючи різними методами з окремими клієнтами і групами діяти спільно з іншими фахівцями соціальної роботи, визнаючи різні погляди та форми практичного досвіду колег і утримуючись від некоректної критики їхньої професійної поведінки; піддавати конструктивному аналізу професійні дії колег, прагнучи забезпечити якнайкращі послуги клієнтам та якнайвищу якість роботи установи і т.д.

Таким чином, стосовно до професійної діяльності терміни компетентність і компетенція розглядається не як частина і ціле, а в основному як ідентичні й синонімічні категорії, причому, термін компетентність є найбільш усталеним, більш поширеним.

Дослідники і практичні працівники одностайні в тому, що фахівець соціальної сфери повинен бути компетентним та володіти компетенціями, що висуваються до професії, мати глибокі знання в області наук про людину: психології, медицини, соціології, педагогіки, економіки, права, етики та ін. Знання теорії, методики і технології соціальної роботи та уміння їх застосувати у поєднанні з відповідними особовими якостями і здатність до творчості можуть розглядатися як готовність соціального працівника до професійної діяльності.

1.3. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців соціальної сфери

Розкриття теоретичної концепції підготовки викладачів соціальних працівників у ВНЗ та обґрунтування моделі формування професійної компетентності здійснювалося на загальнометодологічних засадах, що дало змогу підійти до створення комплексу психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців соціальної сфери.

Що стосується підготовки фахівця соціальної сфери, вона передбачає в першу чергу розвиток своїх професійно-особових якостей. Ефективність реалізації цієї функції визначається рівнем професійної компетентності соціального працівника.

В свою чергу професійна компетентність розуміється як єдність теоретичної і практичної готовності та характеристика її як професіонала. Професійна компетентність - інтегральна якість фахівця, що характеризує уміння вирішувати професійні проблеми, з використанням знань, досвіду, що мається, і відношення до професійної діяльності та включає мотиваційну, інформаційну і операційну складові; готовність до самоосвіти в професійному середовищі для постійного підвищення кваліфікації.

Формування професійної компетентності працівника соціальної сфери вибудовується з урахуванням основних методологічних тенденцій розвитку сучасної освіти. Методологічні орієнтири аналізу формування професійної

компетентності працівника соціальної сфери, як конструкту міждисциплінарного змісту, складають системний, синергетичний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, ситуаційний, компетентнісний підходи.

Системний підхід дає можливість вивчати особистість у формі цілісного уявлення як про живу багаторівневу систему, здатну до власної активності в професійному становленні та затвердженні.

Особистісно-діяльнісний підхід спрямований на розвиток самосвідомості суб'єкта, що визначає його здатність до передбачення, до ідеального проектування своєї діяльності, до самовизначення, самореалізації в структурі діяльності.

Культурологічний підхід передбачає розуміння соціальної освіти як культуротворчого процесу у ВНЗ, необхідність орієнтації освітньо-професійного процесу на формування загальнокультурної компетентності працівника соціальної сфери, ставлення до студента як до суб'єкта культури, здатному до особистісного розвитку в контексті культури і творчої самореалізації.

Сутність аксіологічного підходу до формування гуманістичної спрямованості професійної діяльності визначає ціннісні орієнтації фахівця на власний розвиток і становлення його як особистості, індивіда і суб'єкта діяльності.

Основні положення ситуаційного підходу сприяють новому розумінню відносин “особистості” і “середовища”, ситуаційної обумовленості в поведінці людини, її адекватного пояснення лише за допомогою розуміння суб'єктивного значення ситуації для даного індивіда. Визначення ситуації не просто детермінує дії індивіда, а й “весь спосіб життя і саме особистість”.

Жодна з перерахованих методологічних концепцій вивчення освіти не може вважатися універсальною, кожна з них несе вантаж своїх проблем, адже освіта підпорядковуються набагато більш складним механізмам. Вибір напрямків розвитку знаходиться в значній залежності від тих глобальних

змін, які спостерігаються в сьогоденні світі, розвитку методологічних ідей про становлення і розвиток людини і формуванні його суб'єктивного образу світу, дій людей, наділених свідомістю і волею.

Нова парадигма розвитку освіти задає не тільки основні напрямки в подальшому його розвитку, а й визначає стратегії змістовно - смислового наповнення цих напрямків з тим, щоб задати, з одного боку, особистісний розвиток того, хто навчається, розкриття смислів його життєдіяльності, з іншого - сприяти розвитку особистості як фахівця і ціннісно-смиловому пошуку його професійної діяльності.

Осмислення суб'єктності як складної інтегральної якості особистості дозволяє вивчати ті особистісні позиції, які займає студент в освітньо-професійному процесі. Згідно вітчизняним теоріям діяльності та інтеріоризації “можливість стати суб'єктом освітньої та професійної діяльності реалізується в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів (норм, правил, цінностей) у внутрішні регулятори життя і діяльності студента. При цьому ефект переходу зовнішніх впливів у внутрішньоособистісний план буде тим вище, чим більш вони адекватні різноманітним рівням розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця”.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє визначити зміст суб'єктності через внутрішні і зовнішні ресурси особистості, які є у кожного суб'єкта і можуть отримати подальший розвиток при реалізації певних освітньо-професійних програм з формування професійної компетентності працівника соціальної сфери. В свою чергу внутрішні ресурси можна представити через трьохкомпонентну систему: інтроресурси, Інтерресурси і метаресурси суб'єктності.

Інтроресурси суб'єктності визначають розвиток “самості” студента, його Я-концепції через особистісні структури свідомості, ціннісні орієнтації, цілеспрямованість, активність, рефлексію, внутрішній суб'єктний потенціал.

Інтерресурси суб'єктності характеризуються розвитком соціумного студента. Кваліфікаційна характеристика працівника соціальної сфери

передбачає його професійну діяльність в системі “людина – людина”, що викликає необхідність розвитку у майбутнього працівника соціальної сфери здібностей до інтерактивного спілкування, цілеспрямованої міжособистісної комунікації в сукупності систем: працівник соціальної сфери - клієнт, працівник соціальної сфери - особистісно значущі для клієнта люди, працівник соціальної сфери - колеги, працівник соціальної сфери - представники різних соціальних інститутів та ін.

Метаресурси суб'єктності припускають розвиток можливостей працівника соціальної сфери впливати на становлення суб'єктної сфери інших людей, їх соціалізацію, визначення життєвого шляху. Процес спільної діяльності працівника соціальної сфери та його клієнта створює можливість особистого контакту між ними, супроводжується професійним зближенням з боку працівника соціальної сфери та особистісною метою клієнта, а також відповідає їх обопільним інтересам, мотивам і потребам.

Зовнішні ресурси розвитку суб'єктності працівника соціальної сфери визначаються його професійно-освітнім простором, який не має різких меж, що відокремлюють його від всіх інших сфер, просторів, в яких існує людина. Воно знаходиться в перетині з іншими просторами людини: індивідуально-особистісному, соціокультурному, виховному і т.п. Цей простір впливає на розвиток індивідуального професійно-освітнього простору кожної людини та має багато точок дотику і перетину з ним. Людина, переміщуючись в цих просторах, внутрішньо змінюється, збагачується новими знаннями, вміннями, набуває або відкидає ті чи інші життєві смисли, ціннісні орієнтації, в цілому, виходить на новий рівень розвитку свого особистісного потенціалу.

Говорячи про формування професійної компетентності фахівця соціальної сфери важливим буде наголосити на її складових, а саме: методичній компетентності, соціальній та організаторській компетентності. Саме від цих рівнів залежить професіоналізм працівника соціальної сфери:

1. При яскраво вираженій методичній компетентності соціального працівника можна назвати консультантом. Це скоріше вчитель, що може

створювати події. Вид діяльності, який найбільше для нього підходить – із категорії “людина-людина”.

2. При провідній соціальній компетентності фахівця соціальної сфери можна назвати месіонером, так як в його діяльності переважає керівництво в більшій мірі особистим досвідом, діяльність якого скоріше підходить до категорії “людина-община”.

3. Спеціаліст з переважаючою організаторською компетентністю може бути названий фасилітатором, найбільш повно професійна компетентність такого фахівця соціальної сфери проявляється при діяльності, що відноситься до категорії “людина-група”. Завдячуючи його діям можливо в максимальній мірі розкрити потенціал кожного члена групи.

В процесі формування професійної компетентності фахівця соціальної сфери важлива роль приділяється соціальній складовій, а саме соціальній компетентності. Як зазначає в своїй дисертації Муніц Є.С. “Формування соціальної компетентності спеціалістів по соціальній роботі в процесі навчання у ВНЗ”, саме соціальна компетентність є одним зі значних чинників, здатних забезпечити стійку життєдіяльність майбутнього фахівця в усіх сферах професійної діяльності. Очевидний і той факт, що вона є необхідною умовою успішної діяльності студентів - майбутніх фахівців соціальної сфери, що включає освоєння соціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання соціальних функцій, усуває відчуття внутрішнього дискомфорту і блокує можливість конфлікту з соціальним середовищем [35, с.103-106].

Високий рівень соціальної компетентності студентів - майбутніх фахівців соціальної сфери - виступає гарантом їх успішної адаптації до умов життя соціуму, що динамічно змінюється, забезпечує перспективність ефективної соціально - професійної реалізації.

До числа основних додатків соціальної компетентності входять (за Дж.Равеном):

- мотивація і здатність включатися в діяльність високого рівня, наприклад, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, аналізувати роботу організації або політичних систем;

- готовність включатися в суб'єктивно значимі дії, наприклад, прагнути вплинути на те, що відбувається у своїй організації або на напрям руху в суспільстві;

- здатність використати свої виведення при виборі стратегії власної поведінки;

- готовність і здатність сприяти клімату підтримки і заохочення тих, хто намагається вводити нововведення або шукає способи ефективнішої роботи;

- адекватне розуміння того, як функціонують організація і суспільство, де живе людина і працює, і адекватне сприйняття власної ролі та ролі інших людей в організації і в суспільстві в цілому;

- адекватне уявлення про ряд понять, пов'язаних з управлінням організаціями. До числа таких понять входять: ризик, ефективність, лідерство, відповідальність, підзвітність, комунікація, рівність, участь, добробут і демократія.

Усі вищеперелічені компоненти компетентності можна віднести до двох сфер: когнітивної і емоційної, вони можуть значною мірою замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значимих для себе цілей, тим вище вірогідність того, що він цих цілей досягне [65].

Визначаючи соціальну компетентність, одні вчені віддають перевагу соціальним знанням, інші - засвоєнню умінь, треті доповнюють необхідні знання і уміння певними психологічними якостями і здібностями, четверті підкреслюють в змісті соціальної компетентності певні властивості особи.

Соціальна компетентність фахівця соціальної сфери є сукупністю знань про соціальну дійсність і себе, складних соціальних умінь і навичок взаємодії, гнучкості поведінки в соціальних ситуаціях, здатності досягнення цілей в соціальній взаємодії, розвиток соціально значимих і професійно

важливих якостей та їх інтеграцію, що дозволяють швидко і адекватно адаптуватися в соціумі і включає наступні сутнісні характеристики: оперативну соціальну компетентність; вербальну компетентність; комунікативну компетентність; соціально - психологічну компетентність; емоційно - компетентність [35, с.103-106].

Соціальна компетентність є складним і міждисциплінарним поняттям, що обумовлює різноманітні напрямки її дослідження. Дослідження даного феномена проводиться в рамках економічної науки (зокрема, маркетингу та менеджменту); в трудовій сфері та сфері управління персоналом.

Формування соціальної компетентності майбутнього соціального працівника є одним із значущих умов підвищення якості вищої освіти. Система освіти представляється нам ефективною лише тоді, коли в суспільстві буде високий статус людини знаючої, культурної та такої, що успішно соціалізується.

Система роботи по формуванню соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в навчальному процесі вищого навчального закладу включає програми тренінгів різних сторін соціальної компетентності, озброєння студентів досвідом самостійної професійної діяльності в ході виробничої практики, активні методи і форми навчання, що реалізують процес формування соціальної компетентності майбутніх фахівців, а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції.

Найбільш ефективними для формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери являються тренінг розвитку соціальної компетентності, тренінг креативності, тренінг ефективної комунікації, тренінг сензитивності, тренінг упевненості в собі, оскільки саме вони розвивають соціальну компетентність студентів, формують розширену соціальну ідентичність, сприяючи успішній адаптації студентів до умов життя соціуму, що динамічно міняються, забезпечуючи перспективність їх ефективної соціально – професійної реалізації [35, с.103-106].

До умов, що забезпечують ефективність формування соціальної компетентності студентів - майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки відносяться цільова спрямованість професійної підготовки фахівців на формування соціальної компетентності; реалізація системи роботи по формуванню соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ; а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції.

Як показують дослідження, прямий перехід від навчального процесу до інтенсивного включення в практичну діяльність в основі своїй малоефективний, якщо відсутня одна важлива ланка - має бути специфічна тренувальна форма роботи, що дозволяє студентів включитися на попередньому етапі в змодельовану практичну діяльність, де вони мають можливість апробувати свої соціальні уміння, а головне, досягнути технологію процесу формування соціальної компетентності. Своєрідність цієї форми не лише в тренінговому характері навчання, але і в самій організації: глибоке занурення студентів в модель майбутньої професійної діяльності в процесі тренінгів і практики, у своєрідність процесу навчання, пов'язаного з організацією усієї життєдіяльності і соціальної взаємодії.

Встановлено, що процес формування соціальної компетентності студентів - майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки буде ефективним, якщо в освітньому процесі будуть враховані такі умови:

- в якості перспективної мети професійної підготовки фахівців соціальної сфери обрано формування соціальної компетентності;

- зміст підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери інтегрує знання про соціальну дійсність і собі, складні соціальні уміння і навички взаємодії, гнучкість поведінки в соціальних ситуаціях, здатності досягнення цілей в соціальній взаємодії відповідно до завдань розвитку соціально значимих і професійно важливих якостей особи;

- визначена система роботи по формуванню соціальної компетентності майбутніх фахівців в навчальному процесі вищого навчального закладу, що

включає програми тренінгів різних сторін соціальної компетентності, озброєння студентів досвідом самостійної професійної діяльності в ході виробничої практики, активні методи і форми навчання, що реалізують процес формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції [102].

Таким чином, відзначимо, що компетенції як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин) виявляються в компетентній людині.

Поряд із формуванням соціальної та професійної частини компетентностей існує, як зазначає І.Зимня, соціально-професійна компетентність в якій представлена і діяльнісна, тобто власне професійна, яка заснована на системних міждисциплінарних, структурованих знаннях; безлічі різнорівневих умінь, саморегульованих щодо їх застосування на практиці, наприклад, умінь проектувати, діагностувати, досліджувати, розраховувати, конструювати і т.д. При цьому підкреслимо, що в загальному корпусі цілісної соціально-професійної компетентності виділяються інтелектуально-особистісна база, яка розвивається на кожному освітньому щаблі на основі того, що було розвинене на попередній, і ядерна основна частина, яка формується в освітньому процесі стосовно специфіки та відповідно до задач одержуваної професії.

В цілому, формування соціально-професійної компетентності, на думку І.Зимньої повинно базуватися на чотирьох важливих блоках: [15].

Базовий – інтелектуально забезпечує основні розумові операції на рівні норми розвитку. Відповідно до цього блоку випускник освітньої установи (ВНЗ) повинен характеризуватися як мінімум нормою розвитку таких розумових дій (розумових операцій), як: аналіз, синтез; зіставлення, порівняння; систематизація; прийняття рішення; прогнозування; співвіднесення результату дії з висунутою метою.

Особистісний, в рамках якого людині мають бути притаманні (або він повинен характеризуватися ними) такі особистісні властивості, як: відповідальність; організованість; цілеспрямованість.

Соціальний - соціально-забезпечує життєдіяльність людини і адекватність його взаємодії з іншими людьми, групою, колективом. У відповідності з цим блоком випускник повинен бути здатним;

- організовувати своє життя відповідно до соціально-значущих уявлень про здоровий спосіб життя;

- керуватися в гуртожитку правами і обов'язками громадянина;

- керуватися у своїй поведінці цінностями буття (життя), культури, соціальної взаємодії;

- вибудовувати і реалізувати перспективні лінії саморозвитку (самоудосконалення);

- інтегрувати знання в процесі придбання та використовувати їх в процесі вирішення соціально-професійних задач;

- співпрацювати, керувати людьми і підкорятися;

- спілкуватися в усній і письмовій формі рідною та іноземною мовами;

- знаходити рішення в нестандартних ситуаціях;

- знаходити творчі рішення соціальних і професійних завдань;

- приймати, зберігати, обробляти, поширювати і перетворювати інформацію (бібліотечні каталоги, інформаційні системи, інтернет, електронна пошта та ін.).

Професійний - забезпечує адекватність виконання професійної діяльності. Відповідно до цього блоку випускник повинен вміти вирішувати професійні завдання за спеціальністю, призначенню.

Отже, соціально-професійна компетентність - це сукупна інтегральна особистісна характеристика людини, яка отримала кваліфікацію і характеризується професіоналізмом [15].

Соціально-професійна компетентність в її модельному поданні включає кілька блоків: два базових - блок інтелектуальних, розумових дій, які

характеризують людину здібностей і блок особистісних властивостей які розвиваються в процесі навчання буттєвих характеристик людини. Ці два блоки служать базою, передумовою формування соціально-професійної компетентності. І третій блок моделі являє собою безліч взаємозалежних соціальних і професійних компетентностей, де професійні послідовно формуються відповідно до державних, а соціальні - з урахуванням специфіки професійної діяльності, до якої готується фахівець.

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене можна сформулювати ряд висновків, що підтверджують важливість та багатогранність формування компетентностей. Компонентна структура компетентності полягає в тому, що: а) компетентність ширше знань і умінь, вона включає їх до себе; б) компетентність включає емоційно-вольову регуляцію її поведінкового прояву; в) зміст компетентності значимо для суб'єкта її реалізації та г) будучи активним проявом людини в його діяльності, поведінці, компетентність характеризується мобілізаційною готовністю як можливістю її реалізації в будь-якій ситуації. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця можна здійснити шляхом конструювання її моделей з урахуванням причин, умов їх функціонування та фактів, що впливають на їх продуктивність.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця вибудовується в трьох вимірах: “Особистість”, “Середовище”, “Освітні стандарти”, що утворюють відповідно сукупність трьох взаємопов’язаних полів: соціокультурне поле, особистісно-орієнтоване і особистісно-значуще освітнє поле. В кожній точці перетину цих трьох полів можлива побудова вектора, визначального освітньо-професійний особистісний маршрут молодого фахівця, вершиною якого є професійна компетентність. Освітньо-професійний простір особистості є лише частиною особистісного, і те, як людина вибудовує свій професійний шлях, залежить від його особистісних якостей, однак і професійна діяльність впливає на особистість і є чинником особистісного саморозвитку.

Таким чином, у професійній компетентності фахівця соціальної сфери як особливо значущу дослідники виділяють соціальну компетентність. Система роботи з формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в навчальному процесі вищого навчального закладу включає програми тренінгів, озброєння студентів досвідом в ході практики, активні методи та форми навчання, а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції.

Важливою є соціально-професійна компетентність, що являє собою сукупне, сформоване на базі інтелектуальних (зокрема, розумових) здібностей і особистісних властивостей якість людини, дозволяє визначити його як компетентного в своїй області, адже в період сьогодення ефективно діє той фахівець, що адекватно реагує на нові соціальні очікування, здатний до творчого зростання і професійного самоудосконалення, до постійного оновлення своїх особистих ресурсів.

В свою чергу, ми вважаємо, що для реалізації моделі формування професійної компетентності слід керуватись не тільки основними принципами професійної підготовки, а й рефлексивно-ситуаційним принципом.

Рефлексивно-ситуаційний принцип можна розглядати як процес рефлексивного управління діяльністю студентів, які стають активними суб'єктами своєї діяльності. Реалізація цього принципу в професійній підготовці може бути тим механізмом, який забезпечить максимальний розвиток усіх взаємопов'язаних компонентів професійної компетентності.

Нагадаємо, що при дослідженні соціально-педагогічної діяльності як безперервного процесу розв'язування педагогічних завдань застосовують такі види аналізу: соціально-педагогічний, психолого-педагогічний, конкретно-методичний [23] тощо. У контексті нашого дослідження ми будемо ґрунтуватися, насамперед, на психолого-педагогічний аналіз, що "спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих

особистісних чинників і внутрішніх механізмів, без яких здійснення педагогом своїх громадянських і професійних функцій є неможливим ” [23]. Отже, ми вважаємо, що рефлексивно-ситуаційний принцип надасть можливості вивчити і проаналізувати, описати і змодельовати різні аспекти професійних ситуацій, розкрити особисті стратегії мислення і поведінки, здійснити їх корекцію в умовах групового тренінгу (або індивідуально-тренінгової роботи). Специфіка професійної діяльності соціального працівника полягає в тому, що він повинен максимально уявляти змістовість проблем, з якими можуть стикатися клієнти в реальному соціальному середовищі, а не тільки мати уявлення про цілі й зміст надання їм соціальної допомоги, що не можливо без розвитку у нього високого рівня професійної компетентності.

Основними дидактичними умовами, які забезпечують ефективну професійно-педагогічну підготовку універсального фахівця [23] можна вважати:

- якісне поліпшення методологічної підготовки майбутніх викладачів;
- забезпечення фундаментальності педагогічних знань;
- поглиблення педагогічної спрямованості;
- використання ділових педагогічних ігор;
- оволодіння передовим педагогічним досвідом співробітництва.

У педагогічній літературі визначаються психолого-педагогічні чинники, які сприяють професійному становленню педагога в умовах класичних університетів. Серед них: чинники, які забезпечують здобуття фундаментальних знань, чинники, які сприяють формуванню основ педагогічного досвіду, особистісні чинники [40] та інші. Це дає змогу здійснювати взаємозв'язок навчальної і науково-дослідної діяльності студентів.

Специфіка змісту соціально-педагогічної освіти вимагає професійної компетентності у викладачів та високого рівня її сформованості у студентів. Тому слід максимально реалізувати рефлексивно-ситуаційний принцип в

умовах професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, організовуючи індивідуальні заняття для кожної групи студентів у формі проведення тренінгу. Система практичних завдань тренінгу повинна бути побудована так, щоб майбутній фахівець соціальної сфери осмислював зміст проблемних ситуацій з власної позиції та з погляду інших суб'єктів, адекватно сприймав усі факти стосовно їх професійної доцільності. Під час аналізу та моделювання професійних ситуацій у студента виникає необхідність в усвідомленні, виявленні інтелектуально-творчого потенціалу з метою осмислення, критичного аналізу та оцінювання ефективності своїх дій. Це дозволить уникнути стихійності в діяльності соціального працівника, знизити вплив ситуації на компетентне виконання його професійних функцій, оскільки у студентів буде сформована професійна компетентність.

Крім того, ми спиралися на гіпотетичне припущення, що наявні дидактичні умови у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників забезпечать підвищення рівня сформованості професійної компетентності в майбутній фахівців соціальної сфери. При цьому було враховувано обґрунтування психолого-педагогічних умов [43] та визначення сутності дидактичних умов В.І.Андрєєвим [20]. Дослідник вважає, що “дидактичні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей” [20, с. 24].

У результаті ми дійшли таких висновків:

- професійна підготовка до діяльності в соціальній сфері у ВНЗ сприяє формуванню в студентів-майбутніх соціальних працівників професійної компетентності;
- системоутворювальні чинники забезпечують професійної компетентності, а психолого-педагогічні умови активізують її формування у майбутніх соціальних працівників в процесі професійної підготовки;

- дидактичні умови дозволять цілеспрямовано та ефективно підвищити рівень сформованості професійної.

Ми вважаємо, що формування професійної компетентності студентів може забезпечуватись співвідношенням змісту, методів і форм професійної підготовки майбутній фахівець соціальної сфери; впровадження методу аналізу та моделювання проблемних ситуацій; реалізацією рефлексивно-ситуаційного принципу, на якому ґрунтується створення програми соціально-психологічного тренінгу, що дозволить сформувати показники інтегративного, інтелектуального й особистісного компонентів професійної компетентності.

Таким чином, професійна компетентність студентів формується як результат взаємодії комплексу психолого-педагогічних умов професійної підготовки у ВНЗ, а саме:

- спрямованість психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ на забезпечення результату, яким виступає компетентність соціального працівника;

- відбір змісту проблемних ситуацій і його структурування відповідно до професійних функцій соціального працівника, що сприятиме становленню суб'єктності студентів, розвитку їх інтелектуально-творчого й емоційно-соціального потенціалу;

- інтеграція традиційних методів (аналіз проблемних ситуацій, практичні завдання) з активними (ігрове моделювання) в поєднанні з тренінговою формою навчання, що забезпечить формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Управління формуванням професійної компетентності здійснюється не безпосередньо, а опосередковано, через передачу студентам у ході соціально-психологічного тренінгу такої інформації, яка може слугувати основою для вироблення відповідних професійних умінь та навичок майбутніх соціальних працівників. Відбір змісту проблемних ситуацій і його структурування відповідно до професійних функцій викладача економіки сприятиме

становленню активності студентів, розвитку інтелектуально-творчого й емоційно-соціального потенціалу, без чого неможливо підвищити рівень сформованості інтегративного, інтелектуального й особистісного компонентів професійної компетентності. При цьому дуже важливо, щоб зміст проблемних ситуацій професійної діяльності майбутніх соціальних працівників набував особистісного значення для студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери. Тоді способи розв'язання проблемних ситуацій стають особистим досвідом, а здійснення професійних функцій соціального працівника стає можливим на засадах сформованості структури професійної компетентності. Забезпечують цей процес не тільки традиційні, а й активні методи навчання і форми організації навчальної діяльності студентів.

Водночас, слід зауважити, що професійна підготовка в умовах навчання у ВНЗ повною мірою забезпечує поступове формування професійної компетентності. Насамперед, навчальні дисципліни “Теорія соціальної роботи”, “Технології соціальної роботи”, “Спеціалізовані соціальні служби” та інші своїм змістом та формами організації навчальної діяльності сприяють усвідомленню студентами результату професійної підготовки, яким виступає професійна компетентність. Професійно-орієнтована та виробнича практика дозволяє студентам застосувати набуті знання, навички і вміння в умовах соціальної діяльності відповідно до наявного рівня сформованості професійної компетентності. Після проходження практики, написання курсових робіт, іспити, лекційні та практичні заняття, індивідуально-консультативна робота надають можливість підвищити рівень сформованості у більшості студентів. Але, суттєві якісні зміни мають місце тоді, коли відбувається цілеспрямований процес створення дидактичних умов формування професійної компетентності.

Своєрідною формою організації навчальної діяльності, яка інтегрує традиційні й активні методи, є тренінг, про які ми згадували вище. Основою для координації процесів формування психолого-педагогічної

компетентності у студентів повинна стати програма тренінгу, в якій будуть сформульовані конкретні практичні справи, проблемні ситуації і алгоритми моделювання соціальних ситуацій.

Тренінгові технології в освітній практиці майже не мають предметних або функціональних обмежень. Отже, стає можливою розробка тренінгової технології формування професійної компетентності в студентів як майбутніх соціальних працівників, оскільки базисної технології, пов'язаної з вирішенням завдань нашого дослідження не існує.

З'ясовуючи способи реалізації тренінгу формування професійної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, ми переконались у тому, що його можна відобразити в загальній структурі професійної підготовки в такій організаційній формі, як індивідуальні заняття.

Але, як показує практика, у вищих навчальних закладах набувають масового поширення тренінгові технології навчання професійного спілкування, які ґрунтуються на положеннях: розвивального навчання (В.В.Давидов); соціально-психологічної теорії (А.А.Бодалев); активного соціально-психологічного навчання (Т.С.Яценко, Ю.Н.Емельянов), соціально-психологічного тренінгу (Л.А.Петровська; В.П.Захаров). Та якщо виходити із загальновідомого розуміння тренінгових технологій в умовах професійної підготовки для “концептуалізації практичного досвіду та актуалізації набутих теоретичних знань” [107, с. 9], то доцільним є впровадження в систему психолого-педагогічної підготовки різних модифікацій тренінгових технологій (тематичних або комплексних). Крім того, теоретичне обґрунтування і пояснення принципів, методів і динамічних аспектів психологічного тренінгу [64] дає змогу нам найефективніше застосовувати їх у процесі професійної підготовки. Отже, тренінг як система спеціально організованих дій дозволяє оволодіти певними аспектами поведінки й діяльності та перебудувати їх, тим самим здійснивши поступовий перехід на більш високий рівень.

1.4. Компетентність фахівця соціальної сфери як умова його ефективної професійної діяльності.

Розвиток соціальної роботи в нашій країні з усією очевидністю показав необхідність професіоналізації цієї гуманної практики, що, в свою чергу, вимагає підвищеної уваги до формування професійної компетентності соціального працівника. Соціальна робота – це складний процес, що потребує ґрунтовних знань в різних сферах суспільного життя. Її ефективність багато в чому залежить від самого соціального працівника, його вмінь, досвіду, особистісних якостей, тобто від його професіоналізму та професійної компетентності. Компетентний соціальний працівник повинен володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також вміннями, необхідними для їх застосування.

Компетентність представляється інтегральним поняттям, у якому можна виділити кілька рівнів: компетентність – як здатність до інтеграції знань і навичок і їх використання в умовах вимог зовнішнього середовища, що швидко змінюються; концептуальна компетентність; компетентність в емоційній сфері, в області сприйняття; компетентність в окремих сферах діяльності. У концепції Дж. Равена [66] компетентність розглядається як сукупність знань, умінь і здібностей, що виявляються в особистісно значущій для суб'єкта діяльності. При цьому передбачається, що найбільш важливу роль при визначенні компетентності відіграє саме цінність діяльності для суб'єкта.

Виходячи з дослідження імпонує визначення, представлене Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction IBSTPI), де поняття «компетентність» визначається як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу» [40]. При цьому поняття компетентності включає набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність,

або певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів в галузі професії або виду діяльності. Професійна компетентність визначається не просто як сума знань, необхідних для надання професійної допомоги і послуг окремим особам, групам, організаціям, громадянам, а як певний рівень професіоналізму, невіддільний від сукупності особистісних якостей психологічних характеристик, які сприяють створенню індивідуального «професійного почерку», професійного стилю.

Необхідно зрозуміти яка ж структура професійної компетентності спеціаліста соціальної сфери. Одні наголошують на компетентності сприйняття. Взаємодії, комунікабельності [64], інші вважають, що професійна компетентність соціальних працівників – це соціально-педагогічні знання і уміння, соціально-наукові знання, професійно-інструментальна компетентність [40].

За основу можна взяти визначення професійної компетентності соціального працівника американськими вченими, котрі вважають, що вона є поєднанням кількох видів компетенції: наукової, інструментальної, інтегративної, адаптативної та комунікативної [91].

Прихильники теоретичної підготовки, на базі якої відточуються практичні навички під час діяльності в реальних умовах, науковці Великобританії виокремлюють три групи умінь і навичок: комунікативні, інструментальні, аналітичні.

На сьогодні професійні вимоги до соціального працівника досить високі. Практична діяльність соціального працівника складається із системи дій і пов'язана з реалізацією функцій:

1. *Діагностична* (соціальний працівник здійснює діагностику особистості клієнта, виявляє коло спілкування, причини і сутність проблеми з метою формування плану подальшої роботи по розв'язанню труднощів клієнта)

2. *Прогностична* (соціальний працівник прогнозує процес життєдіяльності конкретної особи, розробляє план особистісного розвитку,

прогнозує результати, методи, форми роботи тощо. Фахівець соціальної сфери допомагає клієнту бачити власну проблему та прогнозувати можливі шляхи до самостійного її вирішення)

3. *Організаційна* (соціальний працівник організовує спільну роботу, планує дозвілля, виступає у ролі ініціатора, організатора і координатора різних форм роботи у соціальній сфері.)

4. *Комунікативна* (соціальний працівник забезпечує налагодження взаємодії клієнтів соціальної роботи з її суб'єктами (спонсорами, організаціями, установами, волонтерами тощо).

5. *Посередницька* (соціальний працівник виступає посередником між клієнтом та різними організаціями, фондами, установами, окремими спеціалістами тощо).

6. *Попереджувально-профілактична* (соціальний працівник враховує і приводить в дію соціально-правові, юридичні, психологічні механізми попередження негативного впливу на поведінку та свідомість клієнта).

7. *Охоронно-захисна* (соціальний працівник представляє інтереси клієнта в суді, інформує підопічного про його права та обов'язки тощо)

8. *Функція допомоги та підтримки* (соціальний працівник надає допомогу у вирішенні особистих проблем, створює умови для саморозвитку, самореалізації, само розуміння власних проблем, при потребі веде консультування тощо).

9. *Медико-гігієнічна* (соціальний працівник здійснює патронаж над хворими та немічними людьми.)

10. *Аналітико-оцінювальна* (соціальний працівник здійснює оцінку результатів, порівнює результати з цілями та завданнями діяльності тощо.)

Соціальний працівник реалізовує названі функції не лише при роботі з окремим клієнтом, а й у роботі з групою, громадою за місцем проживання, національними меншинами, з певними категоріями населення. Це спеціаліст, який може працювати на різних рівнях реалізації соціальної політики держави – на рівні управління, матеріально-технічного і правового

забезпечення, освіти, охорони здоров'я і безпосередньо практики соціальної роботи. Крім того, соціальний працівник має бути учасником спільної діяльності, організатором цієї діяльності, він своєрідний духовний наставник, Який веде людину протягом тривалого часу, здійснює супровід, піклується про формування суспільних цінностей в соціумі. Одночасно він і соціальний терапевт, попереджуючий та вирішуючий конфліктні ситуації. Це дозволяє говорити про фахівця соціальної сфери, як про цілісний суб'єкт професійної діяльності. Структура особистісного потенціалу при цьому включає такі компоненти:

- а) професійні знання, вміння і навички (кваліфікаційний матеріал);
- б) інтелектуальні здібності (освітній потенціал);
- в) працездатність (психофізіологічний потенціал);
- г) креативні здібності(творчий потенціал);
- д) готовність до співпраці і взаємодії (комунікативний потенціал);
- е) ціннісно-мотиваційна сфера (морально-етичний потенціал).

На сьогоднішній день визначають три основні блоки особистісно-професійних якостей фахівця соціальної сфери: ставлення до людей; ставлення до професійної справи; ставлення до себе [50].

Ставлення до людей (гуманізм повага до людини, любов до людей, почуття співпереживання, доброта, чуйність, бажання допомогти іншій людині, прагнення до взаємодії, тактовність, довіра у спілкуванні, комунікабельність, порядність, висока моральність, чесність, інтерес до внутрішнього світу людини тощо).

Ставлення до самого себе (самоповага, самолюбство, впевненість у собі, відповідальність до себе, адекватність самооцінки, самокритичність, самовдосконалення, само актуалізація, самоконцентрація тощо).

Ставлення до професійної справи (ініціативність, інтерес до професії, наполегливість у досягненні поставленої мети, відповідальність за розпочату справу, терпіння, терпимість у взаємодії, збереження емоційної стабільності,

почуття професійного обов'язку , готовність до психологічного дискомфорту тощо.)

Крім зазначених вище якостей можна виділити об'єктивність соціального-працівника – особливо важлива властивість, оскільки досить важко у роботі уникнути суб'єктивного фактору, тому соціальний працівник має вміти відкинути власні емоції задля досягнення поставлених задач.

Особливої уваги заслуговує така властивість, як спрямованість особистості на іншу людину. Соціолог Ляшенко А.І. дещо доповнює професійно важливі особистісні якості соціального працівника:

- здатність стати лідером;
- життєвий оптимізм;
- гарна пам'ять та здатність навчати інших.

Холостова Е.Н. виділяє три групи особистісних якостей соціального працівника:

- 1) психологічні характеристики, що являються елементом здатності до даного виду діяльності;
- 2) психолого-педагогічні якості, орієнтовані на вдосконалення соціального працівника як особистості;
- 3) психолого-педагогічні якості, направлені на створення ефекту особистісної харизми.

Компетентний соціальний працівник має володіти відповідними **уміннями:**

1. *Аналіз основних закономірностей*, тенденції розвитку і вирішення соціальних проблем на основі соціальних та емпіричних даних: готувати підсумковий звіт соціального дослідження та опрацьовувати рекомендації для вирішення проблем, прогнозувати тенденції розвитку досліджуваних явищ.

2. *Чітко визначати соціальну проблему*, яка є об'єктом дослідження, виділяти її найсуттєвіші елементи і фактори, діагностувати і обґрунтовувати

її актуальність; обґрунтовувати інструментарій соціологічного дослідження та логіку аналізу.

3. *Обробляти та аналізувати емпіричні дані*, в тому числі за допомогою спеціалізованих програмних засобів (OCA,SPSS); оформляти підсумкові документи за результатами соціологічного дослідження (оформлення таблиць, аналітичний звіт).

4. *Розробляти і впроваджувати програми соціальної роботи*: аналізувати соціальні проблеми (соціальний стан певної категорії клієнтів), причини їх виникнення, тенденції розвитку, наслідки; визначати мету, завдання, принципи соціальної роботи в конкретному випадку; добирати та адаптувати відповідно до мети, особливостей клієнтів і реальної ситуації, методи та завдання професійного втручання; налагоджувати і підтримувати зв'язки з зацікавленими установами і організаціями.

5. *Застосовувати відповідні технології професійного втручання*: застосовувати оптимальні для даного випадку технології професійного втручання на мікро-, мезо- та макрорівнях, які спричинять бажані зміни; визначати соціальні потреби та проблеми особистості, групи, громади; проводити мотиваційне консультування клієнта; проводити професійне втручання у кризовій ситуації; визначати міру втручання у конфлікти сторін і обирати доцільну процедуру їх розв'язання ; застосовувати відповідні моделі вирішення проблем у практиці роботи з окремими особами, цільовими та терапевтичними групами; діяти у відповідності з етичними нормами практики, що ґрунтується на цінностях; виконувати роль фальсифікатора (організатора) груп. Вести групу через процес змін; оцінювати ефективність професійного втручання.

6. *Соціальний захист та представництво інтересів клієнта*: активізувати нормативну базу, що визначає становище клієнта (соціальної групи) і шляхи подолання ним своєї проблеми; виявляти державні установи і громадські організації, які компетентні вирішувати питання стосовно

проблем клієнта; інформувати клієнта про його права і можливості подолання проблем.

7. *Уміти розробляти, адаптувати і впроваджувати інноваційні технології соціальної роботи:* аналізувати наявний досвід роботи, ефективність застосування його форм і методів до певної категорії проблем і клієнтів в реальних умовах; виявляти і аналізувати соціальні, психологічні, демографічні особливості соціальних груп та окремих індивідів, які є об'єктом соціальної роботи; співвідносити методики соціальної роботи з конкретною проблемою, на вирішення якої спрямована соціальна робота.

8. *Уміти організовувати і проводити навчальні семінари та пошукову роботу:* виявляти реальний рівень знань, умінь і навичок спеціалістів, залучених до навчання, їх особистісні характеристики, мотивацію; відбирати і застосовувати доцільні методики навчання і колективного пошуку; вирішувати організаційні питання проведення семінарів (визначення часу, підготовка приміщення, матеріальне та інструментальне забезпечення, інформування учасників тощо); визначати необхідний обсяг знань, умінь, навичок, необхідних для соціальної роботи на громадських засадах у конкретній сфері; проводити оцінку готовності волонтерів, які пройшли навчання, до виконання соціальної роботи.

9. *Організовувати і проводити заходи соціальної попереджувально-профілактичної роботи:* виявляти причини поширення певної проблеми (негативного явища) серед конкретної соціальної групи, шляхи поширення, чинники, які на це впливають; добирати технологію профілактики у відповідності до проблематики і категорії клієнтів; вирішувати організаційні питання проведення профілактичних заходів (час, місце, матеріали, кадрове забезпечення).

10. *Розробляти і впроваджувати соціальну рекламу:* аналізувати особливості категорії людей, на яких спрямований вплив соціальної реклами, канали поширення інформації серед них; вирішувати організаційні питання (залучення коштів, технічних засобів, взаємодії з каналом поширення

інформації); залучати представників певної соціальної групи до поширення рекламної продукції; аналізувати ефективність соціальної реклами.

11. Впроваджувати інформаційно-просвітницькі програми: визначати та аналізувати рівень поінформованості певних верств населення стосовно соціальних і особистісних проблем та шляхів і засобів їх подолання; аналізувати канали поширення соціальної інформації серед певних верств населення; добирати адекватні форми і методи роботи відповідно до особливостей конкретної категорії населення (соціальної групи).

12. Організовувати медичну психолого-педагогічну, юридичну та соціальну допомогу вразливим верствам населення: встановлювати довгострокові стосунки з клієнтом; виявляти дійсні потреби клієнта щодо надання йому медичної, психологічної, юридичної і соціальної допомоги; визначати форми і методи надання психолого-педагогічної, медичної, юридичної та соціальної допомоги клієнту у відповідності до його проблем і особистісних характеристик; мотивувати клієнта до активної взаємодії та самопомоги у вирішенні проблеми; оцінювати ефективність соціальної допомоги клієнтові.

13. Розробляти і впроваджувати соціально-реабілітаційні програми: виявляти особливості клієнтів, на яких поширюється соціальна робота за певною програмою; добирати та адаптувати відповідно до мети соціальної програми, особливостей клієнтів і реальної ситуації, методи та завдання соціальної роботи; визначити фізичні звичаєві, психологічні та інституційні бар'єри щодо повного залучення неповноправних у всі сфери суспільного життя та вироблення рекомендації щодо їх усунення; забезпечувати підтримку проектів з боку посадових осіб, недержавних організацій, громадськості; аналізувати ефективність реалізації програми, корегувати її в процесі реалізації.

14. Сприяти організації діяльності груп самопомоги: визначати мету, зміст і засоби колективної дії; керувати груповим процесом, підтримувати позитивну психологічну атмосферу у групі; виявляти коло проблем, які

доцільно вирішувати за допомогою самореалізації й активних дії клієнтів; мотивувати клієнтів зі спільною проблемою до організації в групі соціальної дії та самодопомоги.

15. Підтримувати діяльність громадських організацій соціальної сфери: визначати сфери соціальної роботи, де можлива співпраця з різнопрофільними громадськими організаціями [60].

Основними завданнями соціальної роботи як навчальної дисципліни:

- ознайомити студентів із теоретико-методологічними засадами соціальної роботи (структура, рівні, функції, закономірності, принципи, методи, категорії, основні теорії та моделі соціальної роботи);
- проаналізувати генезис соціальної роботи як науки та сфери практичної діяльності;
- визначити роль соціальної роботи у розв'язанні соціальних проблем;
- ознайомити з особливостями й технологіями організації та здійснення соціальної роботи в різних сферах суспільного життя (медицина, освіта, система соціального захисту населення тощо) та з різними групами населення (діти та молодь, сім'я, особи похилого віку, люди з обмеженими функціональними можливостями, особи девіантної поведінки тощо);
- виховувати в студентів моральні якості та формувати гуманістичні ідеали і загальнолюдські цінності, визначені в етичних засадах соціальної роботи;
- розвивати творче мислення студентів, уміння професійно аналізувати й оцінювати соціальні явища, втілювати в життя соціальну політику держави, сприяти гармонізації людських стосунків;
- формувати необхідні знання й уміння в галузі менеджменту соціальної роботи.

Отже, соціальна робота як різновид гуманітарної науки та професійної діяльності з кожним кроком набуває в нашій державі все більшого розвитку. Це пояснюється складністю соціально-економічних процесів і

багатогранністю суспільних відносин, що, в свою чергу, веде до збільшення різноманітних соціальних та особистісних проблем. У найближчі десятиріччя професія соціального працівника буде такою ж масовою, як професія лікаря чи педагога, оскільки запобігати соціальним хворобам і запобігати їм набагато легше, ніж боротися з соціальними епідеміями.

Соціальний працівник має володіти великим асортиментом професійних вмінь, навичок, володіти глибокими знаннями в сфері наук про людину: психології, акмеології, соціології, педагогіки, права, щоб виступати достойним реалізатором цілей соціальної роботи.

Для реалізації поставлених цілей та завдань соціальний працівник має володіти значним багажем професійних знань. Можна виділити основні групи знань, які більш повно відображають сутність формування професійної компетентності фахівця соціальної сфери:

Методологічні знання (володіння знаннями загальних принципів вивчення педагогічних явищ, факторів соціального становлення особистості).

Теоретичні знання (знання змісту всіх компонентів діяльності у соціальній сфері, сучасні дослідження, знання шляхів розв'язання конфліктів).

Методичні знання (знання ідеального проектування діяльності, знання прийомів та засобів впливу, знання змісту та форм організації допомоги).

Технологічні знання (знання конкретних шляхів впливу в окремих ситуаціях).

Професійні знання є визначальними в діяльності соціального працівника, оскільки від них залежить якість самої діяльності. Соціальний працівник, який не одержав спеціальних і наукових знань щодо роботи з тією чи іншою категорією населення, не може приступати до професійної діяльності. Однак при наявності необхідних знань, фахівець повинен удосконалювати свої практичні навички, оскільки об'єкт на який спрямована діяльність постійно змінюється.

А. Кадушін виділяє п'ять рівнів знань, які повинен використовувати соціальний працівник у процесі надання допомоги:

1. Загальні знання у сфері соціальної роботи.

- політика у сфері соціальної допомоги, соціальні служби, соціальні проблеми та інститути;

- людська поведінка та соціальне оточення: розвиток особистості, соціокультурні норми і цінності, процеси життєдіяльності у суспільстві;

- методи практичної діяльності у сфері соціальної роботи: індивідуальна, групова соціальна робота, організація громади.

2. Знання із окремих галузей соціальної роботи (наприклад, соціальна робота у виправних закладах або медична соціальна робота): мета, функції, методи професійної діяльності.

3. Знання про конкретне агентство: його функції, структура, нормативно правову регуляцію.

4. Знання про типи клієнтів, з якими працює агентство.

5. Знання про типові особливості встановлення контакту [75].

Сукупність закономірностей потребує визначення **факторів**, що характеризують про сформованість професійної компетентності. До них слід віднести:

- **динамічність** (гнучкість), яка проявляється в постійній зміні змісту та формі роботи;

- **неперервність**, що визначається потребою постійної підтримки контакту з клієнтом;

- **циклічність**, тобто стереотипне, закономірне повторення етапів, операцій;

- **дискретність** соціальної роботи як технічного процесу, яка проявляється в нерівномірній ступені впливу на клієнта різних етапів діяльності.

Спираючись на структурно-функціональний підхід [63] до досліджень психолого-педагогічних процесів і явищ, компетентність можна визначити як інтегральне багатоконпонентне утворення. Таким чином, *професійна компетентність майбутніх соціальних працівників – це інтегральна характеристика, що цілісно відображає процесуальну взаємодію інтелектуальних, особистісних та інтегративних чинників у їх поєднанні.* При цьому компетентність не можна зводити до жодного з них. Компетентність формується та виявляється в діяльності як складне інтегральне новоутворення, як синтез певних властивостей, що забезпечують успішне й творче виконання професійної діяльності.

Створюючи експериментальну структуру компетентності, ми враховували істотні характеристики професійного інтелекту, аналіз значущості термінів, через які визначалися базові поняття “компетентність”, “інтелект”, “професійний інтелект”. На наш погляд, в структурі професійної компетентності основними є інтелектуальні, особистісні та інтегративні компоненти. Так, інтелектуальний компонент становить фундамент професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, але виявляється в ній не безпосередньо, а у поєднанні з іншими компонентами. До основних його показників, як свідчить теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень, можна віднести основні характеристики інтелекту, зокрема професійного, а також основні характеристики мислення. Зупинимось докладніше на характеристиці тих показників, які на нашу думку повинні бути складовими інтелектуального компонента професійної компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників.

На основі теоретичного аналізу [30; 65; 66] нами виявлено певні показники інтелектуального компонента з урахуванням специфіки професійної діяльності, а саме:

1) продуктивність (“швидкість мислення”) – здатність генерувати велику кількість ідей, що виникають за одиницю часу. У педагогічній діяльності така здатність є важливою для ситуацій, що потребують

невідкладного прийняття нестандартних рішень, часом у складних, екстремальних умовах. У діяльності соціальних працівників вона проявляється у “здатності до швидкого реагування”. Це дозволяє швидко відстежувати зміни в соціальній сфері, їх причини і наслідки, їх позитивну чи негативну спрямованість, і, відповідно, приймати економічні рішення, які можуть постійно варіюватись.

2) гнучкість мислення – здатність швидко й легко переключатися з однієї ідеї на іншу, переходити від явищ одного класу до явищ іншого, часто далеких за змістом, встановлювати між цими явищами (об'єктами, процесами) асоціативні зв'язки. У соціальній діяльності гнучкість мислення не тільки дає змогу швидко реагувати на ситуацію і відповідно на зміни умов ситуації, змінювати способи дій, трансформувати свій досвід, а й зумовлює здатність до імпровізації як миттєве знаходження незвичних, нових і найбільш оптимальних способів діяльності. Для діяльності соціальних працівників передбачення очікуваних результатів не базується на достатньому врахуванні сукупності аксіом, багаторазово перевірених досвідом, практично незмінних в оточуючому середовищі правил і норм протікання процесів і поведінки клієнтів, а враховує втручання та вплив людини, яка спрямовує хід соціальних процесів у власних інтересах.

3) оригінальність – здатність продукувати нові, несподівані ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих, традиційних поглядів. Виявляється у розв'язуванні педагогом вже існуючих проблем, коли необхідно запропонувати нетрадиційне, нове розв'язання проблеми або підхід до неї. У діяльності працівника соціальної сфери може проявлятися у нестандартності запропонованого рішення вирішення соціальних проблем.

4) допитливість – чутливість до проблем навколишнього світу, що виявляється в надзвичайно високій потребі інтелектуальної стимуляції, у новизні та бажанні завжди знаходити найкраще рішення. У соціальній діяльності виявляється у пошуку нової інформації, нових знань, у прагненні знайти велику кількість відповідей на запитання, у науково-творчій

активності. В діяльності соціальних працівників вона проявляється у визначенні способів використання теоретичних знань. Надає можливість визначати знання як об'єктивні тлумачення, знаходити наукове пояснення суспільним процесам і явищам, будувати на їх основі наукові гіпотези, виявляти закономірності функціонування соціальних систем.

5) глибина – властивість, що сприяє аналізу, порівнянню, знаходженню істотних зв'язків. У конкретно-психологічному плані вона означає здатність враховувати всі відомі й необхідні дані, запропоновані в умові задачі, і зв'язки між ними. Фахівець соціальної сфери зможе соціальні проблеми розглядати через багатофакторний аналіз з урахуванням адитивності та корелятивності соціальних показників та процесів.

6) критичність – здатність оцінювати предмети і явища з бажанням піддати сумніву гіпотези, концепції явища. У педагогічній діяльності вона діє як “своєрідний фільтр”, що забезпечує контроль за вірогідністю інформації, яка надходить, а також виявляється в обґрунтованості мисленнєвої обробки інформації та в адекватності поведінки суб'єкта в цілому. Для діяльності соціальних працівників проявляється в розумінні специфіки виміру, фіксації соціальних показників, більшість яких за своєю природою є дискретними і не можуть безперервно реєструватися.

7) широта мислення – здатність застосовувати для розв'язування задачі необхідні засоби і знання, які безпосередньо не визначені в умові задачі, а взяті з іншої галузі знань, наук тощо. У педагогічній діяльності є особливо важливою, коли для постановки завдань в межах “розмитої умови” потрібно залучити певні знання і засоби. В діяльності соціальних працівників проявляється в тому, що багато соціальних проблем не вирішується тільки методами аналізу. Головним об'єктом соціальної сфери є людина, і її суспільні дії, поведінка вимагають широкого оперування якісними поняттями: “справедливість”, “духовні потреби”, “інтереси”, “рівність можливостей”, а також напівкількісними “ефективність”, “задоволення потреб”, “корисність”, “пріоритети”.

8) стратегічність – здатність ефективно обирати й використовувати адекватні засоби і способи розв'язування завдань і відповідних розумових дій. Виявляється в здатності педагога бачити різні способи розв'язування проблеми, розуміти та сприймати інші точки зору. Педагог здатний вникнути в іншу логіку, спосіб мислення, в інше бачення ситуації, готовий змінювати свій спосіб мислення, розвитку і пошуку. Соціальний працівник для аналізу, прогнозування чи розв'язування соціальних проблем застосовує сукупність кількісних і якісних методів.

9) рефлексивність (інтелектуальна рефлексія) – здатність до рефлексивного аналізу ситуації, що виявляється як самосвідомість особистості в проблемній ситуації і виражається в усвідомленні, аналізі та корекції не тільки власних дій, а й їх бази, дій супротивника (якщо має місце ігрова або аналогічна ситуація), передбаченні та прогнозуванні. Пропонується підхід до розуміння інтелектуальної рефлексії як засобу теоретичного мислення. Це дає змогу розглядати результати і способи аналізу певних умов ситуації, що характерно для теоретичного підходу до її розв'язування [65; 66]. В педагогічній діяльності дає можливість співвідносити способи й прийоми діяльності педагога з тими умовами, в яких вони застосовуються. Завдяки цьому переосмислюється й розширюється досвід. Інтелектуальна рефлексія соціальних працівників (разом з особистісною і комунікативною) виявляється в плануванні індивідуальної діяльності, а також у моделюванні та розв'язуванні педагогічних ситуацій, зокрема нестандартних. У діяльності фахівців соціальної сфери проявляється в специфічності розв'язування, оскільки завжди спостерігається спрямованість на зовнішній об'єкт.

Як бачимо, більшість показників інтелектуального компонента компетентності (швидкість, гнучкість, оригінальність, допитливість) являють собою гіпотетично виділені Дж. Гілфордом інтелектуальні здібності, що характеризують креативність. Особливого значення (за Дж. Гілфордом) вони набувають тоді, коли проблему потрібно означити або розкрити, а також

коли не запропоновано способу розв'язування [23]. Таким чином, зміст інтелектуального компонента професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери слід розуміти як професійні властивості інтелектуальної сфери особистості, що характеризують її інтелектуальні можливості стосовно професійної діяльності.

Наш підхід до визначення показників наступного інтегративного компонента компетентності ґрунтується на можливостях формування функціональних систем педагогічної діяльності, аналізі структури соціальної діяльності, а також на сутнісних характеристиках компетентності [110; 111]. Тому у змісті цього компонента відображаються характеристики професійного досвіду та результати праці соціальних працівників, що утворюються на основі інтеграції знань, навичок, умінь та характеризують здатність фахівця успішно й творчо здійснювати професійну діяльність. Нами визначено такі показники інтегративного компонента професійної компетентності:

1) здатність до застосування досвіду – вміння критично оцінювати набутий досвід і творчо використовувати його для розв'язування професійних завдань. У педагогічній діяльності виявляється в творчому застосуванні професійних знань, навичок, умінь для розв'язування складних ситуацій та знаходження конструктивних і нетрадиційних способів їх розв'язування. Соціальний працівник здатний генерувати новації. В діяльності фахівців соціальної сфери набуває прояву завдяки конкретності.

2) здатність до адекватного розуміння ситуації – вміння визначати (діагностувати) проблемну ситуацію, оцінювати та аналізувати складні завдання у професійній сфері. У педагогічній діяльності виявляється в діагностуванні умов проблемної ситуації, з'ясуванні її особливостей, основних суперечностей, встановленні взаємозв'язків з іншими явищами та процесами, виявленні та постановці мети для її вирішення. Для діяльності соціальних працівників є важливою, оскільки теорія соціальної роботи тяжіє до представлення і опису об'єктів та явищ через теоретичні моделі, які

неадекватно відображають дійсність, але корисні з позиції опису загальної соціальної ситуації, виявлення головних факторів, отримання певних орієнтирів.

3) надчутливість до проблем - здатність розпізнавати проблему там, де інші нічого незвичного не помічають. Доцільно нагадати думку С.Л.Рубінштейна, що для «проникливого розуму усе проблематично; тільки для того, хто не звик самостійно мислити, не існує проблем...» [71, с.352]. У педагогічній діяльності виявляється в здатності помічати й ставити проблеми. У своїй діяльності соціальний працівник найчастіше використовує цю здатність при варіативності соціальних подій, їх причин і наслідків.

4) здатність до прогнозування – вміння передбачати результати розв'язування проблеми, уявляти можливі її наслідки. Виявляється як під час розв'язування педагогом навчальних задач, так і в різноманітних ситуаціях спілкування. В діяльності фахівців соціальної сфери повинна бути спрямована на очікування результатів, оскільки функції, що описують соціальну поведінку, та невизначеність соціальних теорій інтерпретують зміну очікувань досить приблизно.

5) пристосованість до умов діяльності – здатність, що забезпечує ефективність адаптації до різноманітних умов зовнішнього та внутрішнього середовища. У педагогічній діяльності адаптація може бути: ситуаційною, коли змінюються умови зовнішнього середовища, і перспективною, якщо виявляються і завчасно враховуються тенденції змін зовнішнього середовища. У діяльності соціальних працівників проявляється завдяки змінюваності умов у часі, а не завчасно.

6) здатність приймати рішення – вміння обґрунтовано приймати самостійні рішення. Педагог володіє здатністю аналізувати й прогнозувати діяльність. У нестандартних ситуаціях виявляється як здатність соціальних працівників до рішучих дій. Для діяльності фахівців соціальної сфери рішення відбувається через оцінювання великої низки причин і наслідків соціальних проблем.

Наведені показники професійної компетентності допоможуть сформуванню у майбутніх соціальних працівників здатність компетентно діяти при розв'язуванні професійних ситуацій.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел [78; 96] нами визначено за змістом показники особистісного компонента професійної компетентності, які в цілому характеризують особистість фахівця в системі соціальної діяльності:

1) відповідальність – здатність усвідомлювати причини змін або їх протидії в навколишньому середовищі та їх усвідомлене управління. У педагогічній діяльності відповідальність являє собою внутрішню регуляцію, опосередковану ціннісними орієнтирами. Соціальний працівник характеризується впевненістю, надійністю в розв'язуванні завдань професійної діяльності, наполегливістю в досягненні поставленої мети. У діяльності соціальних працівників є змога приймати альтернативні рішення, тобто діяти, а не тільки прогнозувати діяльність.

2) емоційна гнучкість – здатність успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах з оптимальним виявом емпатійності. У соціальній діяльності виявляється як співвідношення емоційної стійкості та емоційної експресивності (чуйності), що дає змогу сприймати та усвідомлювати емоційні переживання. Для діяльності соціальних працівників виявляється у спілкуванні з іншими в ході розв'язання економічних проблем, у реалізації чуйності, емоційної стабільності.

3) соціальна гнучкість – здатність до необмеженої зміни напрямів, впливів, дій для досягнення сумісності, згоди, взаємної пристосованості та задоволеності, завдяки гнучкому коригуванню цілей, умінь, станів, способів відповідно до обставин ситуації, що змінюються. У педагогічній діяльності сприймається як безпосередня умова успішного педагогічного спілкування. У діяльності фахівців соціальної сфери проявляється у великій кількості поведінкових стратегій, при застосуванні яких необхідно дотримуватися морально-етичних засад.

4) самостійність – здатність організовувати і реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги. У педагогічній діяльності даний показник виявляється в самостійній систематизації, плануванні, контролі і регулюванні своєї діяльності. При цьому підґрунтям самостійності є сукупність особистісних якостей фахівця, таких, як впевненість у досягненні успіху, наполегливість, ініціативність, критичність, самоконтроль у складних ситуаціях, дисциплінованість. У діяльності фахівців соціальної сфери здійснюється при виконанні професійних обов'язків.

Отже, зміст перелічених показників особистісного компонента професійної компетентності, на нашу думку, відображає здатність соціальних працівників свідомо управляти професійними ситуаціями та розв'язувати їх завдяки емоційно-соціальному ставленню до них.

Зрозуміло, що наш підхід до визначення складових у структурі професійної компетентності майбутніх соціальних працівників умовний і потребує експериментального вивчення змістово-функціонального аспекту компетентності, зокрема обґрунтування критеріїв динамічної структури показників професійної компетентності. Причому, ці критерії можуть одночасно оцінювати процес її формування та динаміку змін у її структурі. Крім того, це пов'язано з побудовою моделі формування професійної компетентності, що дасть змогу виявити не тільки рівні її сформованості, а й умови її розвитку в студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери на етапі професійної підготовки у ВНЗ.

Вся діяльність соціального працівника має слугувати створенню атмосфери комфорту та безпеки особистості, забезпеченню охорони життя та здоров'я громадянина, створенню гуманних здорових відносин в соціальному середовищі. Професійний успіх соціального працівника визначається результативністю його діяльності, а результат залежить від професійних можливостей фахівця соціальної сфери.

Отже, компетентність є важливою умовою успіху діяльності соціального працівника та показником його можливостей. Поняття «компетентність соціального працівника» складається з наявних у майбутнього фахівця соціальної сфери професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, вміння застосовувати здобуті знання, вміння та навички на практиці. Рівень компетентності соціального працівника визначається ступенем сформованості всіх цих елементів, їх вдалому поєднанні.

Висновки до першого розділу

В Україні соціальна робота перебуває на етапі становлення; її подальший розвиток ускладнюється цілим комплексом проблем, серед яких і відсутність достатньої кількості професійно підготовлених кадрів. Тому створення ефективної системи соціальної освіти є одним із важливих чинників подальшого розвитку професії «соціальна робота» в Україні.

Перед вищою школою постає завдання підготовки висококваліфікованого, компетентного спеціаліста соціальної сфери, котрий у нових економічних умовах спроможний виконувати складні професійні задачі.

Вивчення проблеми професійної компетентності показано її неоднозначності у сучасній педагогічній науці.

Аналіз сучасного розуміння різними вченими професійної компетентності дозволяє розглядати її як:

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

Професійно компетентний соціальний працівник повинен володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також вміннями, необхідними для їх застосування.

Оскільки об'єктивний рівень професійної підготовки фахівців у сфері соціальної роботи визначається сформованістю його професійних якостей, що є важливим завданням у системі підготовки спеціалістів ВНЗ, то успішне вирішення проблеми формування професійної компетентності соціальних працівників неможливе без осмислення, узагальнення нагромадженого досвіду в цій галузі.

Компетентність соціального працівника у конкретній сфері діяльності можна розглядати як міру професіоналізму, міру володіння професією на рівні творчості, майстерності. Вона характеризується наявністю у соціальних працівників комплексу знань, умінь, навичок, психологічних якостей, особистісних якостей, професійних позицій. А знання, уміння і навички виступають як рольові характеристики професійної компетентності.

Компетентність студента оцінюють в умовах вищого навчального закладу за шістьма критеріями:

- комунікабельність;
- уміння захищати права клієнтів;
- уміння оцінювати і планувати соціальну ситуацію;
- уміння включатись в ситуацію і допомогати клієнту вийти з кризового стану;
- уміння працювати в команді;
- бажання підвищити професійну компетентність.

Формування професійної компетентності в умовах вищого навчального закладу сприятиме наявності ряду умов, тобто добору засобів впливу. Аналізуючи зміст, методики, організаційні форми навчання ми дійшли висновку, що професійне навчання соціальних працівників на сьогодні в Україні ще не достатньо розвинене та потребує подальшого вдосконалення.

РОЗДІЛ II.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ

2.1. Дослідження професійної компетентності майбутнього соціального працівника у процесі навчання у ВНЗ

Експериментальна перевірка ефективності розвитку професійної компетентності в студентів-майбутніх соціальних працівників проводилась на базі НПУ імені М.П.Драгоманова. Розробляючи програму і методичку експериментального дослідження, ми ґрунтувалися наступними положеннями:

Професійна компетентність майбутніх соціальних працівників розуміється нами як інтегральне утворення, формування якого відбувається в поєднанні інтегративного, інтелектуального й особистісного компонентів структури.

Формування професійної компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників у ВНЗ - складний процес, що розпочинається на етапі професійної підготовки і має певні умови та специфіку свого розвитку.

Метою даного етапу дослідження є виявлення та вдосконалення необхідних психолого-педагогічних умов, що забезпечують динаміку формування професійної компетентності на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Результатом взаємодії умов слід вважати зміну рівнів сформованості професійної компетентності в студентів як майбутніх соціальних працівників. При цьому комплекс психолого-педагогічних умов має забезпечити розвиток професійної компетентності, а її внутрішня динаміка в процесі професійної підготовки зумовить зміни, що дозволять студентам переходити з одного рівня її сформованості на інший.

Експериментальне дослідження (констатуючий і формуючий експеримент) проблеми формування професійної компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників передбачало реалізацію наступних етапів: пошукового, організаційного, діагностичного, кількісної обробки та інтерпретації здобутих даних.

Зазначимо, що на першому етапі передбачалось виділення компонентів психолого-педагогічної компетентності на основі суттєвих характеристик професійного інтелекту, зв'язків між ними та їх ієрархії, оскільки немає чітких знань про їх структуру. Проте результати деяких досліджень структур компетентності та професійного інтелекту, що висвітлені в психолого-педагогічній літературі, свідчать про необхідність емпіричного вивчення структури професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Причому теоретичний аналіз літератури з цієї проблематики дозволив нам припустити, що структура означеного явища має бути багатокomпонентною.

Організаційний етап дослідження охоплював конструювання пробної вибірки (тих, хто братиме участь у пробних варіантах), експериментальної і контрольної вибірок (тих, хто братиме участь у експериментальному дослідженні), а також добір і розробку методичних засобів дослідження.

У побудові пробної вибірки і вибірки для проведення експериментального дослідження ми використовували різні критерії добору учасників.

На діагностичному етапі експериментального дослідження передбачалося:

- відбір показників професійної компетентності за допомогою експертного оцінювання пробної вибірки учасників дослідження;
- вимірювання показників рівня сформованості професійної компетентності в експериментальній і контрольній вибірках.

Етап експериментального впровадження охоплював:

- вирівнювання основних умов професійної підготовки для проведення експерименту в експериментальних і контрольних групах;

- виявлення комплексу психолого-педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності та їх впровадження в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

На етапі кількісної обробки та інтерпретації здобутих даних передбачалося:

- аналіз результатів експертного оцінювання показників психолого-педагогічної компетентності;

- визначення динаміки рівня сформованості професійної компетентності в студентів.

Звернемо увагу на діагностичний етап дослідження, під час якого необхідно було перевірити виділені нами на основі теоретичного узагальнення показники професійної компетентності соціальних працівників. Нами використана методика дослідження психолого-педагогічної компетентності, розроблена І. Міщенко [30; 31; 32], та адаптована для студентів-майбутніх соціальних працівників (додаток А), що складається із трьох частин. До *першої* частини увійшли показники професійної компетентності, що їх умовно об'єднали в “Інтегративний компонент”. Ці показники в основному являють собою певну “здатність”, яка виявляється під час виконання професійних дій у тій або іншій діяльності. До *другої* частини методики, яку ми умовно назвали “Інтелектуальний компонент”, увійшли показники професійної компетентності, що являють собою найважливіші характеристики інтелектуальної сфери. Перелік цих показників методики ґрунтувався на результатах аналізу наукових досліджень з питань професійного інтелекту [43; 57] та досліджень професійного мислення педагога [40; 41 та ін.].

До *третьої* частини методики “Особистісний компонент” увійшли ті показники професійної компетентності, що відображають особистісні риси професійного інтелекту. При складанні переліку ми керувалися, насамперед, висновками наукових досліджень [43; 49] щодо основних властивостей професійного інтелекту. Крім того, врахували висновки досліджень

педагогічного мислення [40; 49 та ін.] та компетентного виконання професійної діяльності.

Міра узгодження з положеннями опитувальника оцінювалася досліджуваними за п'ятибальною шкалою: “так, належить” (5 балів); “ні, не належить” (1 бал). Спочатку було сформульовано 19 положень, які експерти проранжирували за ступенем важливості для компетентного виконання професійної діяльності. Після такої пробної емпіричної перевірки у кінцевому варіанті опитувальника залишилось 13 пунктів, які мали (через певний час) знову оцінюватися за 5-бальною шкалою. Це ті положення, які були максимально оцінені за рангами майже всіма досліджуваними як такі, що входять до структури психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки.

Отже, після попереднього опитування пробної вибірки у першому блоці залишилися для оцінювання наступні показники професійної компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників:

- здатність до застосування набутого досвіду;
- здатність до адекватного розуміння ситуації;
- здатність розпізнавати проблему (надчутливість до проблем);
- здатність до прогнозування;
- пристосованість до умов діяльності.

Крім того, ми запропонували експертам, на свій розсуд, доповнити перелік показників компетентності, що дало нам змогу з'ясувати їх розуміння поняття “компетентність”. Слід зазначити, що це завдання викликало найбільші труднощі, оскільки викладачами економіки, які брали участь в опитуванні, не було запропоновано жодного нового показника компетентності. Студенти доповнили перелік такими показниками, які, на нашу думку, не відносяться до професійної компетентності. Наприклад: імідж соціальних працівників, здатність до постійної самоосвіти, здатність до взаєморозуміння, комунікабельність, здатність протистояти умовам діяльності, здатність швидко та ефективно розв'язувати проблеми,

дотепність, доброта, пунктуальність тощо. Як бачимо, студенти пропонували включити до переліку як професійно важливі якості особистості фахівця, так і елементи комунікативної і професійної культури. Це опосередковано свідчить про те, як майбутні соціальні працівники розуміють поняття “компетентність”, або про їх труднощі на етапі професійної підготовки до діяльності в соціальній сфері.

Наводимо результати оцінювання показників професійної компетентності викладача економіки, які, на думку експертів кожної групи, можуть входити до її складу.

По першому “Інтегративному компоненту”, який в цілому відображає процесуальну здатність викладача економіки здійснювати діяльність, що ґрунтується на знаннях, навичках і вміннях, перші три місця за рангами зайняли: 1 - здатність до застосування набутого досвіду; 2 - здатність до адекватного розуміння ситуації; 3 - пристосованість до умов діяльності. Нам здається, що такими рангами наділені показники психолого-педагогічної компетентності через те, що учасники дослідження спиралися на загальноприйнятту структуру компетентності, основу якої становлять знання, уміння, навички, способи та прийоми діяльності.

Останні місця за рангом зайняли показники: надчутливість до проблем (4-й ранг – 4,27 - загальний бал) та здатність до прогнозування (5-й ранг – 4,0 бали). Такий стан оцінювання відображав загальну проблему розвитку психолого-педагогічної компетентності на кожному етапі професійного становлення викладача економіки та необхідність пошуку способів розв'язування її в умовах професійної підготовки.

На основі аналізу загальних результатів оцінювання по другому “Інтелектуальному компоненту” виявлено такі тенденції за показниками: інтелектуальна гнучкість – 1-й ранг, оригінальність – 2-й ранг, рефлексивність (інтелектуальна рефлексія) – 3-й ранг. Останні місця за рангами зайняли стратегічність (4-й ранг – 4,12 бала) і критичність (5-й ранг – 4,0 бали). Цікавим є той факт, що викладачі-експерти, зокрема група

майстерності, здійснили оцінювання досить стабільно. Про це свідчить середній бал (4,0 – 4,4), яким оцінювались положення, окрім критичності. Саме критичність оцінено середнім балом 4,7, що становить перший ранг, на відміну від інших груп, де вона займає останнє місце за рангом. Водночас нас здивував характер оцінювання цією ж групою експертів такого показника, як стратегічність. За їхньою оцінкою цей показник опинився на максимально допустимій межі середнього балу - 4,0. Тому, незважаючи на загальний 4-й ранг, ми віднесли його до тих, які потребують особливої уваги. Це ті показники, які зайняли останні місця за рангом.

По третьому “Особистісному компоненту” результати загального оцінювання показників методики студентами збігаються. Так, за рангами показник “відповідальність” – на першому місці, “емоційна гнучкість” – на другому, а “соціальна гнучкість” – на третьому. Це свідчить про практичну однаковість думок кожної групи експертів. Проте ми не передбачали, що соціальна гнучкість займатиме останнє місце в усіх групах. Отже, це підтверджує необхідність визначення основних детермінант та умов формування соціальної гнучкості як показника психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки.

Таким чином, порівняльний аналіз оцінювання показників структури професійної компетентності студентами свідчить про необхідність подальшого дослідження даної проблеми у двох аспектах. Перший загальний - діагностування рівня сформованості професійної компетентності з опорою на суттєві характеристики професійного інтелекту. При цьому слід враховувати позитивний вплив кожного показника на загальну зміну динаміки сформованості рівня професійної компетентності. Другий конкретний – з'ясування комплексу оптимальних дидактичних умов професійної підготовки та їх впливу на формування професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників.

Для реалізації зазначеного наступний етап констатуючого експерименту повинен розв'язати такі завдання:

1. З'ясування критеріїв і показників рівня професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

2. Виявлення наявного рівня сформованості професійної компетентності у студентів-майбутніх соціальних працівників (обґрунтування вибору експериментальних і контрольних груп, вибір методик діагностування психолого-педагогічної компетентності).

3. Здійснення якісного і кількісного аналізу результатів констатуючого етапу експерименту.

На основі аналізу теоретико-експериментальних підходів до вивчення компетентності, ми використали комплекс критеріїв рівня сформованості професійної компетентності в студентів як майбутніх соціальних працівників, що виявляються у таких ознаках:

- усвідомлення сутності проблем, що виникають у професійній діяльності, та їх суперечностей;
- наявність особистого ставлення до способу розв'язування професійних завдань;
- наявність реального способу виявлення дій при розв'язуванні ситуацій [53].

Зазначимо, що ці ознаки є загальними для всіх критеріїв психолого-педагогічної компетентності, оскільки ми розглядаємо її як цілісне утворення, тому неможливо здійснювати оцінювання і формування не враховуючи єдності її складових.

Першим критерієм рівня сформованості професійної компетентності ми обрали суб'єктну активність студентів-майбутніх соціальних працівників. Вона виявляється в розв'язуванні нетипових, нестандартних професійних (проблемних) ситуацій, у здатності відчувати проблемність під час розв'язування професійних завдань та в самостійності постановки проблеми. Як критерій сформованості професійної компетентності суб'єктна активність виявляється в таких показниках: здатність до застосування досвіду, здатність

до адекватного розуміння ситуації, надчутливість до проблем, здатність до прогнозування, пристосованість до умов діяльності.

Другим критерієм є інтелектуальна готовність до розв'язування ситуацій, оскільки діяльність у соціальній сфері вважається інтелектуальною діяльністю. Під інтелектуальною готовністю до соціальної діяльності ми розуміємо не сукупність сформованих інтелектуальних навичок або окремих психічних функцій, що характеризують особистість фахівця в розумовому, емоційному та соціальному аспектах, а результат психічної зрілості, що дає змогу реалізовувати інтелектуально-творчий потенціал та прогнозувати особливості формування психолого-педагогічної компетентності в студентів на етапі професіоналізації.

Як критерій сформованості професійної компетентності інтелектуальна готовність має такі показники: стратегічність, рефлексивність (інтелектуальна рефлексія), оригінальність, гнучкість, критичність тощо.

Третій критерій сформованості рівня професійної компетентності - емоційно-особистісне сприйняття. Він пов'язаний з готовністю до гнучких змін в емоційно-соціальному досвіді під час розв'язування нетипових, нестандартних професійних завдань. Теоретичною основою визначення цього критерію є підхід до розуміння особистості педагога як динамічного і пластичного утворення, що характеризується, з одного боку, гнучкістю та постійним розвитком, змінами, перетвореннями, а з другого - стабільністю та усталеністю соціально-емоційних виявів [32; 47].

Показниками цього критерію є відповідальність, емоційна гнучкість, соціальна гнучкість. Згідно з визначеними критеріями ми умовно виділили чотири рівня сформованості професійної компетентності.

Високий рівень сформованості професійної компетентності.

За наведеним комплексом критеріїв характеризується високою надчутливістю до проблем, продуктивним ступенем пошуку нових рішень у нестандартних ситуаціях. Позитивним емоційно-соціальним сприйняттям дійсності, що стимулює гнучкий перехід до творчого перетворення у

діяльності; готовністю гнучко застосовувати емоційно-соціальний досвід у розв'язуванні нетипових ситуацій.

Рівень, вищий від середнього можна охарактеризувати так.

Характеризується проявом пошукової активності, яка спрямована на зміну ситуацій або ставлення до них. Нечіткістю у прогнозуванні ефективних способів розв'язання ситуацій; переносом засвоєних способів до вирішення нестандартних ситуацій; застосуванням нових способів до розв'язування типових ситуацій; виявом стратегічності, гнучкості та оригінальності. Відкритістю емоційно-соціального сприйняття дійсності, що дає змогу засвоювати новий досвід, перебудовувати свої дії на основі реального оцінювання проблеми.

Середній рівень сформованості професійної компетентності можна охарактеризувється ситуативно-пошуковою активністю суб'єкта, домінуванням традиційних підходів до розв'язування ситуацій; елементами пошуку нових способів розв'язування стандартних ситуацій.

Нечіткістю у прогнозуванні кінцевого результату; копіюванням готових продуктів діяльності з незначними змінами. Емоційно-соціальним несприйняттям протилежних точок зору, бажанням вважати абсолютно правильними тільки свої дії.

Низький рівень сформованості професійної компетентності – характеризується окремими елементами системи знань і вмінь, необхідних для розв'язування нестандартних соціальних ситуацій, що призводить до залежності від умов ситуації; непослідовністю дій, недостатнім особистим досвідом, слаборозвиненими прогностичними вміннями; стандартним алгоритмом розв'язування типових педагогічних ситуацій. Формальним емоційно-соціальним сприйняттям, що призводить до відчуження від пошуку способів розв'язування ситуацій.

Таким чином, рівень професійної компетентності студентів як майбутніх соціальних працівників зумовлюється мірою активності суб'єкта, її особливостями і можливостями самостійно організувати свої дії,

поведінку, діяльність у цілому на основі інтелектуальної готовності та усвідомлення емоційно-соціальної значущості особистих способів розв'язування професійних ситуацій.

Зовнішнім механізмом формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників може бути моделювання соціальних ситуацій в умовах тренінгу, яке забезпечить дидактичну регуляцію самостійної творчо-пошукової діяльності студентів-майбутніх соціальних працівників. Внутрішнім механізмом становлення професійної компетентності є рефлексія “як пізнання і аналіз педагогом явищ особистої свідомості та діяльності” [101; с. 84], яка дає змогу одночасно інтегрувати осмислення набутого власного досвіду, емоційні переживання та усвідомлення вибору і побудови способів, що пропонуються для розв'язування ситуацій.

2.2. Аналіз рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних працівників

Для виявлення показників рівня сформованості професійної компетентності у студентів ми застосовували діагностичні методики, які дають змогу з'ясувати наявність або відсутність взаємозв'язку між компонентами в структурі та переконують у правильності припущення щодо впливу дидактичних умов професійної підготовки на зміну рівнів її формування. Тому для кожного показника професійної компетентності ми обрали або адаптували, у разі відсутності або невідповідності нашому дослідженню, окремі діагностичні методики (*табл. 2.1*).

Табл. 2.1.

Методи виявлення показників професійної компетентності

Об'єкт виявлення показників	Показники	Методи виявлення
Інтегративний компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність до застосування набутого досвіду. 2. Здатність до адекватного розуміння ситуації. 3. Надчутливість до проблем (здатність розпізнавати проблему). 4. Здатність до прогнозування. 5. Пристосованість до умов діяльності. 	Методика “Аналіз кейс – ситуації”, розроблена нами на основі методу конкретних ситуацій [42] та кейс-методу .
Інтелектуальний компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стратегічність 2. Рефлексивність 3. Оригінальність 	<p>Тестування: Опитувальник А.Гаррісона, Р.Бремсона “Стиль мислення” (адаптований А.А.Алексєєвим, Л.А.Громовою) [8].</p> <p>Методика визначення рефлексивності мислення [65; 66].</p> <p>Методика діагностики вербальної креативності (тест С.Медніка RAT, адаптований А.Н. Вороніним); методика діагностики невербальної креативності (короткий варіант тесту Торренса, адаптований А.Н.Вороніним) [51].</p>

	<p>4. Інтелектуальна гнучкість</p> <p>5. Критичність</p>	<p>Експрес-метод оцінювання активності мислення.</p> <p>Опитувальник “Методика педагогічних ситуацій” для з’ясування критичності мислення, розроблений на основі модифікації практикуму моделювання педагогічних ситуацій Я.Л.Коломинського та Н.Г. Оловнікової.</p>
Особистісний компонент	<p>1. Відповідальність</p> <p>2. Емоційна гнучкість</p> <p>3. Соціальна гнучкість</p>	<p>Тестування:</p> <p>Тест-опитувальник рівня суб’єктивного контролю (В.В. Бажин, Е.А.Голикіна, А.М.Єткінд) [82].</p> <p>Методика дослідження емпатії І.М. Юсупова [92].</p> <p>Методика оцінювання самоконтролю в спілкуванні (тест М.Снайдера) [81].</p> <p>Методика оцінювання стратегій поведінки [76].</p>

У результаті проведення констатуючого етапу експерименту було визначено рівень сформованості в студентів IV курсу (32 особи) студентів спеціальності «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення» НПУ імені М.П.Драгоманова інтегративних показників професійної компетентності.

Здобуті результати їх вимірювання за методикою “Аналіз кейс-ситуації” наведено у таблицях 2.3 – 2.7.

Таблиця 2.2.

Рівень сформованості в студентів здатності до застосування набутого досвіду, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	57,6	19,2
Середній	42,4	54,0
Вищий від середнього	0	26,8
Високий	0	0

Таблиця 2.3

Рівень сформованості в студентів здатності до адекватного розуміння ситуації, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	26,8	19,2
Середній	42,2	54,0
Вищий від середнього	31,0	26,8
Високий	0	0

Таблиця 2.4.

Рівень сформованості в студентів надчутливості до проблем, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	46,4	30,8
Вищий від середнього	38,4	54,0

Високий	15,2	15,2
---------	------	------

Таблиця 2.5.

Рівень сформованості в студентів здатності до прогнозування, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	61,6	34,6
Середній	38,4	38,4
Вищий від середнього	0	27,0
Високий	0	0

Порівняльний аналіз результатів констатуючого етапу експерименту в контрольних та експериментальних групах студентів свідчить про низький рівень сформованості всіх показників інтегративного компонента (окрім показника – надчутливість до проблем) у переважної більшості студентів експериментальної групи.

Таблиця 2.6.

Рівень сформованості в студентів пристосованості до умов діяльності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	46,4	0
Середній	53,6	69,2
Вищий від середнього	0	26,8
Високий	0	4,0

Аналіз даних, що відображають середній рівень сформованості показників цього компоненту професійної компетентності, показує, що кількісне співвідношення студентів в експериментальній і контрольній групах за згаданою ознакою майже однакове. Стосовно рівня сформованості, вищого від середнього, то аналіз даних свідчить, що він притаманний тільки двом показникам в експериментальній групі (здатність до адекватного розуміння ситуації – 31,0%; надчутливість до проблем – 38,4%). На основі узагальнення результатів експерименту можна зробити висновок про несформованість високого рівня професійної компетентності майже з усіх показників, окрім показників “надчутливість до проблем” (ЕГ – 15,2%; КГ – 15,2%), “пристосованість до умов діяльності” (КГ – 4,0%). Високий рівень сформованості цих показників можна пояснити соціальними умовами, які є мотивацією студентів даних спеціальностей, для вибору фаху. Такий стан результатів констатуючого етапу експерименту свідчить про необхідність формування в студентів - прийомів аналітичної діяльності, з метою вироблення в них вміння здійснювати різні види аналізу в професійній діяльності.

Визначення рівня сформованості професійної компетентності з показників інтелектуального компонента здійснювалось за допомогою комплексу методик (див. *табл. 2.1.*). Проте методики, що застосовувались для розв'язування деяких завдань дослідження, було модифіковано відповідно до шкали оцінювання рівнів сформованості. Це деякою мірою ускладнювало завдання, потребувало їх перевірки на групі експертів. Так, для з'ясування рівня сформованості показника “стратегічність” (методика “Стиль мислення”) [6] ми враховували результати тестування тільки за однією стратегією мислення. Відповідно до загальної мети дослідження ми дійшли висновку, що це може бути аналітична стратегія. Рівень сформованості стратегічності ми визначали за стандартною шкалою методики “Стиль мислення”, але враховували тільки результати за аналітичною стратегією:

- 72-90 балів – високий рівень прояву аналітичної стратегії мислення;
- 71-54 бали – рівень, вищий від середнього, аналітичної стратегії мислення;

- 53-36 балів – середній рівень прояву аналітичної стратегії мислення;
- 35-18 балів – низький рівень прояву аналітичної стратегії мислення.

Для кількісного визначення рівня показника критичності ми модифікували завдання практикуму на виявлення 20 типових педагогічних помилок, складеного Я.Л.Коломінським та Н.Г.Оловниковою [79], і сформували опитувальник, до якого увійшло 5 ситуацій, адаптованих до діяльності викладача економіки (додаток Д). Кожна ситуація містить 8 положень, що відображають переконання викладача, які зумовлюють його поведінку в певній ситуації. Студентам пропонувалася інструкція: “Визначити в переліку положень судження, які призводять до помилок у педагогічній діяльності, і позначити їх знаком “-”, а ті роздуми педагога, що, на ваш розсуд, є правильними і сприяють успіху в педагогічній діяльності, - відмітьте знаком “+”.

Наводимо в таблицях 2.8 – 2.12 результати вимірювання показників інтелектуального компонента професійної компетентності на констатуючому етапі експерименту у студентів – майбутніх соціальних працівників.

Таблиця 2.8.

Рівень сформованості в студентів стратегічності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	23,2	38,4
Вищий від середнього	76,8	57,6
Високий	0	4,0

Таблиця 2.9.

Рівень сформованості в студентів рефлексивності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	11,6	19,2
Вищий від середнього	34,8	42,4
Високий	53,6	38,4

Таблиця 2.10.

Рівень сформованості в студентів оригінальності невербальної (А) та вербальної (В), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів			
	Експериментальні		Контрольні	
Низький (А/В)	34,6	84,8	7,6	46,0
Середній (А/В)	38,4	15,2	30,8	34,8
Вищий від середнього (А/В)	27,0	0	27,0	19,2
Високий (А/В)	0	0	34,6	0

Таблиця 2.11.

Рівень сформованості в студентів інтелектуальної гнучкості (вербальної (А) та образної (В)), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів			
	Експериментальні		Контрольні	
Низький (А/В)	42,4	11,6	58,0	15,2
Середній (А/В)	42,4	11,6	26,8	19,2
Вищий від середнього (А/В)	7,6	50,0	7,6	50,4

Високий (А/В)	7,6	26,8	7,6	15,2
---------------	-----	------	-----	------

Таблиця 2.12.

Рівень сформованості в студентів критичності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	15,2	38,6
Середній	7,6	23,2
Вищий від середнього	42,4	23,2
Високий	34,8	15,0

Узагальнений аналіз результатів констатуючого етапу експерименту свідчить, що в значній кількості студентів експериментальної та контрольної груп низький рівень сформованості трьох показників інтелектуального компонента професійної компетентності. Це стосується оригінальності, інтелектуальної гнучкості (здебільшого вербальної) та критичності. Показники стратегічності та інтелектуальної рефлексії в незначній частині студентів мають середній рівень сформованості, як в експериментальній, так і контрольній групах. Невисокі цифрові дані порівняно з іншими показниками відображають середній рівень сформованості показників критичності, оригінальності (особливо вербальної) та інтелектуальної гнучкості (особливо вербальної) в експериментальній групі.

Стосовно рівня сформованості, вищого від середнього, то він притаманний всім показникам, окрім вербальної оригінальності. Тому, звичайно, цей показник не сформований і на високому рівні. Не виявлено високого рівня сформованості показника стратегічності в студентів експериментальної групи, а в контрольній групі вони становлять незначну кількість. Таким чином, можна дійти висновку, що успішність педагогічної діяльності значною мірою зумовлюється рівнем сформованості зазначених

показників інтелектуального компонента психолого-педагогічної компетентності. Тому до завдань, що потребують першочергового розв'язання, слід віднести розвиток інтелектуальної сфери особистості, зокрема стратегічності, критичності, оригінальності, гнучкості, рефлексивності тощо.

Визначення рівня сформованості професійної компетентності за показниками особистісного компонента здійснювалося на констатуючому етапі експерименту за допомогою комплексу методик (див. *табл. 2.2.*). Так, виявлення за тестом “Рівень суб’єктивного контролю” [81; 82] рівня екстернальності та інтернальності людини дасть змогу зробити висновок щодо сформованості рівня відповідальності. Відповідно до завдань нашого дослідження, ми використовували лише рівень інтернальності (за А.К.Марковою [28]) у сфері досягнень, рівень інтернальності в такій сфері життєдіяльності, як виробничі та міжособистісні відносини. Вимірюючи емоційну гнучкість за допомогою методики дослідження емпатії [39], ми спиралися на ті дослідження, у яких було висловлено припущення, а потім експериментально перевірено про вплив розвитку емпатійності людини на гнучкість її поведінки

Що стосується визначення соціальної гнучкості, то аналіз психодіагностичної літератури свідчить про відсутність конкретних методик. Тому ми вдалися до застосування комплексу методик (див. *табл. 2.2.*). Так, тест на самоконтроль у спілкуванні [81] був нами адаптований (додаток Б), а в методиці оцінювання стратегій поведінки [76] ми змушені були модифікувати процедуру визначення стратегій. Загальна шкала оцінювання за цією методикою після апробації на пробній вибірці та на групі експертів має такий вигляд:

A	B	Рівень
0-9	0-1	Низький
10-19	1-2	Середній
20-27	2-3	Вищий від середнього
28-35	3-4-5	Високий

Відповідно до завдань експерименту ми визначали результати тестування студентів за методикою визначення поведінкових стратегій за двома параметрами, де другий визначатиме гнучкість застосування поведінкових стратегій:

А) кількість балів;

В) кількість збігів.

Наводимо в таблицях 2.13 – 2.15 результати вимірювання рівнів сформованості показників особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності у студентів експериментальної і контрольної груп.

Таблиця 2.13.

Рівень сформованості в студентів відповідальності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	15,2	19,2
Середній	38,4	30,8
Вищий від середнього	46,4	50,0
Високий	0	0

Таблиця 2.14.

Рівень сформованості в студентів емоційної гнучкості, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	0	0
Вищий від середнього	100	100
Високий	0	0

Таблиця 2.15.

Рівень сформованості в студентів соціальної гнучкості (стратегії (А) та самоконтролю (В)), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів			
	Експериментальні		Контрольні	
Низький (А/В)	53,6	30,8	38,6	27,0
Середній (А/В)	11,6	19,2	26,8	0
Вищий від середнього (А/В)	34,8	26,8	30,6	46,0
Високий (А/В)	0	23,2	4,0	27,0

На основі аналізу даних констатуючого етапу експерименту можна зробити висновок, що низький рівень сформованості професійної компетентності характерний для таких показників як відповідальність і соціальна гнучкість. Слід зауважити, що в співвідношенні цих показників значно переважає соціальна гнучкість. Зовсім не виявив себе показник емоційної гнучкості.

Показники, які характеризують середній рівень сформованості професійної компетентності розподілилися таким чином: істотний вплив має показник відповідальності; як і в попередньому випадку, знову не виявив

себе показник емоційної гнучкості; стосовно показника соціальної гнучкості, то в незначній кількості студентів він сформований на середньому рівні.

У цілому істотних розходжень між показниками експериментальної та контрольної груп як на низькому, так і на середньому рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності не відбувається.

Серед показників особистісного компонента, в яких рівень сформованості вищий від середнього, превалює емоційна гнучкість. Водночас цей показник переважає над усіма показниками інших компонентів професійної компетентності. Це означає, що в усіх студентів (100%) експериментальної та контрольної груп рівень сформованості показника емоційної гнучкості вищий від середнього. У співвідношенні інших показників експериментальної та контрольної груп, а саме відповідальності та соціальної гнучкості, сформованих на цьому самому рівні, є незначні розходження.

На високому рівні зовсім не виявили себе ні в експериментальній, ні в контрольних групах показники відповідальності та емоційної гнучкості. Показник соціальної гнучкості за стратегією не сформований на цьому рівні в студентів експериментальної групи, а в у контрольній він має незначне цифрове вираження (КГ – 4,0%). Показник соціальної гнучкості за самоконтролем сформований на високому рівні. Причому істотного розходження між групами щодо нього не спостерігається.

2.3. Пропозиції щодо формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу

Як показує практика, у вищих навчальних закладах набувають масового поширення тренінгові технології навчання професійного спілкування, які ґрунтуються на положеннях: розвивального навчання (В.В.Давидов); соціально-психологічної теорії (А.А.Бодалев); активного соціально-психологічного навчання (Т.С.Яценко, Ю.Н.Емельянов), психологічного тренінгу як інструментальної дії (Т.В.Зайцева); соціально-

психологічного тренінгу (Л.А.Петровська; В.П.Захаров, Н.Ю.Хрящова), рефлексивно - перцептивний тренінгу, тренінгових технологій навчання бізнесу. Та якщо виходити із загальновідомого розуміння тренінгових технологій в умовах професійної підготовки для “концептуалізації практичного досвіду та актуалізації набутих теоретичних знань” [107, с. 9], то доцільним є впровадження в систему психолого-педагогічної підготовки різних модифікацій тренінгових технологій (тематичних або комплексних). Крім того, теоретичне обґрунтування і пояснення принципів, методів і динамічних аспектів психологічного тренінгу [64] дає змогу нам найефективніше застосовувати їх у процесі професійної підготовки. Отже, *соціально-психологічний тренінг* як система спеціально організованих дій дозволяє оволодіти певними аспектами поведінки й діяльності та перебудувати їх, тим самим здійснивши поступовий перехід на більш високий рівень.

У контексті нашого дослідження ми обрали тренінг спосіб ефективного формування професійної компетентності, а з другого - забезпечує якнайповніший її розвиток у процесі професійної підготовки.

При цьому ми вважаємо, що взаємодія студентів в умовах соціально-психологічного тренінгу забезпечить поступовий перехід від нижчого рівня сформованості професійної компетентності до вищого. Це дасть можливість, по-перше, уточнити компоненти та їх показники, що входять до структури професійної компетентності; по-друге, забезпечити розвиток у студентів експериментальної групи кожного структурного компонента; по-третє, виявити рівні сформованості професійної компетентності в студентів як майбутніх соціальних працівників як в традиційних умовах, так і умовах тренінгових занять.

Ефективність тренінгу визначається логікою його побудови та розвитку з метою виявлення неефективних дій і заміни ефективними діями. Тому соціально-психологічний тренінг як інтенсивний і короткий курс підвищення рівня сформованості професійної компетентності призначений для

вироблення практичних навичок і вмінь для формування певних видів здатності необхідних для компетентного здійснення професійної діяльності.

Тренінг як особлива організована групова форма роботи, що ґрунтується на системі спеціально організованих дій та взаємодії учасників групи, спрямований на підвищення розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Відповідно до наших завдань тренінг має конкретну спрямованість.

Мета тренінгу психолого-педагогічної компетентності.

1. Сформувати в студентів адекватне розуміння психолого-педагогічної компетентності як необхідної складової професіоналізму педагога.

2. Підвищити індивідуальний рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів.

Тренінг професійної компетентності як ефективна форма навчання і засіб розвитку психолого-педагогічної компетентності в майбутніх соціальних працівників дає змогу вирішити такі завдання:

1) дати певні знання про професійної компетентність майбутнім соціальним працівникам;

2) виробити в них практичні навички і вміння аналізувати та моделювати соціальні ситуації;

3) сформувати індивідуальний рівень професійної компетентності в умовах моделювання педагогічних ситуацій;

4) розвинути здатність до застосування набутого досвіду, до адекватного розуміння ситуації, розпізнавання проблем, прогнозування і пристосування до умов діяльності.;

5) навчити студентів прийомів підвищення інтелектуально-творчого потенціалу для ефективного розвитку професійної компетентності.

Результати, які очікуються від реалізації програми тренінгу.

1. Позитивна динаміка рівня сформованості професійної компетентності.

2. Адекватне ставлення до діяльності в соціальній сфері.

3. Активізація механізмів аналітичної діяльності.
4. Розвиток рефлексії в майбутніх соціальних працівників.
5. Активізація інтелектуально-творчого потенціалу студентів.
6. Розвиток оптимальних стратегій поведінки в типових і нетипових ситуаціях.

– Принцип активності відображається у вивченні та аналізі різних аспектів педагогічних ситуацій, у моделюванні типових і нетипових ситуацій, в активній роботі кожного студента.

– Рефлексивно-ситуаційний принцип полягає в осмисленні, критичному аналізі та оцінюванні ефективності свого потенціалу при моделюванні професійних ситуацій.

– Принцип суб'єкт-суб'єктних відношень відображається в рівноправності позицій керівника тренінгу і його учасників.

– Принцип експериментування передбачає активний пошук учасниками нових стратегій і видів поведінки, нових способів розв'язування проблемних ситуацій.

Тривалість заняття – різна. Час проведення тренінгу може бути від однієї години до двох і більше годин.

Основні методи тренінгової роботи: дискусійні методи групового розв'язування проблемних ситуацій, ситуаційно-рольова гра, аналіз конкретних ситуацій, моделювання проблемних ситуацій, система корекційних вправ тощо. Сукупність різних методів активізує студентів, що дає змогу кожному стати активним учасником.

Отже, соціально-психологічний тренінг професійної компетентності, спрямований на набуття актуального досвіду й особистого переживання, активізацію механізмів інтелектуально-творчого потенціалу особистості майбутніх викладачів економіки, сприяє підвищенню рівня сформованості професійної компетентності і тим самим забезпечує здатність суб'єкта бути активним і відповідальним у майбутній професійній діяльності.

Програма тренінгу професійної компетентності передбачає поступовий перехід від одного етапу до іншого відповідно до структури професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Тому соціально-психологічний тренінг професійної компетентності складається із трьох взаємозалежних компонентів, що відображається у поперечній трифазовій структурі тренінгових занять.

Висновки до другого розділу

Формування професійної компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників у ВНЗ - складний процес, що розпочинається на етапі професійної підготовки і має певні умови та специфіку свого розвитку.

Першим критерієм рівня сформованості професійної компетентності ми обрали суб'єктну активність студентів-майбутніх соціальних працівників. Вона виявляється в розв'язуванні нетипових, нестандартних професійних (проблемних) ситуацій, у здатності відчувати проблемність під час розв'язування професійних завдань та в самостійності постановки проблеми. Як критерій сформованості професійної компетентності суб'єктна активність виявляється в таких показниках: здатність до застосування досвіду, здатність до адекватного розуміння ситуації, надчутливість до проблем, здатність до прогнозування, пристосованість до умов діяльності.

Другим критерієм є інтелектуальна готовність до розв'язування ситуацій, оскільки діяльність у соціальній сфері вважається інтелектуальною діяльністю. Під інтелектуальною готовність до соціальної діяльності ми розуміємо не сукупність сформованих інтелектуальних навичок або окремих психічних функцій, що характеризують особистість фахівця в розумовому, емоційному та соціальному аспектах, а результат психічної зрілості, що дає змогу реалізовувати інтелектуально-творчий потенціал та прогнозувати особливості формування психолого-педагогічної компетентності в студентів на етапі професіоналізації.

Як критерій сформованості професійної компетентності інтелектуальна готовність має такі показники: стратегічність, рефлексивність (інтелектуальна рефлексія), оригінальність, гнучкість, критичність тощо.

Третій критерій сформованості рівня професійної компетентності - емоційно-особистісне сприйняття. Він пов'язаний з готовністю до гнучких змін в емоційно-соціальному досвіді під час розв'язування нетипових, нестандартних професійних завдань. Теоретичною основою визначення цього критерію є підхід до розуміння особистості педагога як динамічного і пластичного утворення, що характеризується, з одного боку, гнучкістю та постійним розвитком, змінами, перетвореннями, а з другого - стабільністю та усталеністю соціально-емоційних виявів [29; 30].

Реалізація способів формування професійної компетентності відбувається в результаті впровадження психолого-педагогічних умов у навчально-виховний процес, серед яких домінуюче місце займають: спрямованість на забезпечення професійної компетентності як результату підготовки соціальних працівників; інтеграція традиційних методів (аналіз проблемних ситуацій, практичні завдання та вправи) з активними (ігрове моделювання) за допомогою соціально-психологічного тренінгу. Доведено, що в умовах спеціально організованого тренінгового середовища у майбутніх соціальних працівників можна досягнути високого рівня професійної компетентності завдяки прояву суб'єктної активності студентів, стимулюванню інтелектуально-творчого потенціалу та включенню власного емоційно-соціального досвіду при розв'язуванні й моделюванні нестандартних соціальних ситуацій.

Основні методи тренінгової роботи: дискусійні методи групового розв'язування проблемних ситуацій, ситуаційно-рольова гра, аналіз конкретних ситуацій, моделювання проблемних ситуацій, система корекційних вправ тощо. Сукупність різних методів активізує студентів, що дає змогу кожному стати активним учасником.

Отже, соціально-психологічний тренінг професійної компетентності, спрямований на набуття актуального досвіду й особистого переживання, активізацію механізмів інтелектуально-творчого потенціалу особистості майбутніх викладачів економіки, сприяє підвищенню рівня сформованості професійної компетентності і тим самим забезпечує здатність суб'єкта бути активним і відповідальним у майбутній професійній діяльності.

Програма тренінгу професійної компетентності передбачає поступовий перехід від одного етапу до іншого відповідно до структури професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Тому соціально-психологічний тренінг професійної компетентності складається із трьох взаємозалежних компонентів, що відображається у поперечній трифазовій структурі тренінгових занять.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури засвідчив, що проблема формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників в процесі професійної підготовки є актуальною у вітчизняній педагогічній науці. Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ є професійно-соціальна підготовка, яка виступає як цілісна динамічна навчально-соціальна система, структура, зміст, методи і форми якої спрямовуються на формування професійної компетентності кожного студента-майбутнього фахівця соціальної сфери.

2. Професійна компетентність є важливою комплексною ознакою якісної підготовки як майбутніх соціальних працівників, так і взагалі спеціалістів з вищою освітою. Доведено, що професійна компетентність не є закономірним результатом психолого-педагогічної підготовки, тому це потрібно враховувати при виявленні дидактичних умов її формування.

3. Теоретичний аналіз сутності, структури і функцій компетентності засвідчив, що продуктивним підходом до компетентності є її тлумачення як цілісного утворення, яке забезпечує взаємозв'язок об'єктивної професійної діяльності та суб'єктивних можливостей фахівця. Це дає нам підстави для визначення власного розуміння *професійної компетентності* майбутніх соціальних працівників як інтегрального професійно-особистісного новоутворення, яке дозволяє йому успішно й творчо розв'язувати навчально-виховні завдання. Таке розуміння не дозволяє зводити компетентність до набуття знань, навичок, умінь, професійно значущих якостей, а побачити теоретичні перспективи розуміння компетентності як цілісного утворення, яке є відкритим для формування і розвитку, і відповідно, розробити і експериментально перевірити ефективність впливу дидактичних умов на ці процеси.

4. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників є еталоном для оцінки ефективності впровадження психолого-педагогічних умов у процес професійної підготовки. Для визначення ефективності професійної компетентності обґрунтовано критерії: суб'єктна активність, інтелектуальна готовність, емоційно-соціальне сприйняття. Виділено рівні сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних працівників (низький, середній, вищий від середнього, високий). Здійснено відбір методик для перевірки позитивних змін сформованості показників професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Експериментальна перевірка моделі дала можливість простежити динаміку підвищення рівня сформованості професійної компетентності студентів експериментальних груп порівняно із студентами контрольних; довести, що професійна підготовка студентів до діяльності соціальній сфері цілеспрямовується на формування їх компетентності.

5. Реалізація способів формування професійної компетентності відбувається в результаті впровадження психолого-педагогічних умов у навчально-виховний процес, серед яких домінуюче місце займають: спрямованість на забезпечення професійної компетентності як результату підготовки соціальних працівників; інтеграція традиційних методів (аналіз проблемних ситуацій, практичні завдання та вправи) з активними (ігрове моделювання) за допомогою соціально-психологічного тренінгу. Доведено, що в умовах спеціально організованого тренінгового середовища у майбутніх соціальних працівників можна досягнути високого рівня професійної компетентності завдяки прояву суб'єктної активності студентів, стимулюванню інтелектуально-творчого потенціалу та включенню власного емоційно-соціального досвіду при розв'язуванні й моделюванні нестандартних соціальних ситуацій.

Висновки, зроблені в ході проведення магістерського дослідження, можуть використовуватись для подальших напрямів дослідження: формування професійності майбутніх соціальних працівників в умовах

навчання у ВНЗ; розробка та впровадження технологій активного соціально-психологічного навчання майбутніх соціальних працівників.

Додаток А

Тест на самооцінку комунікативного контролю (соціальна гнучкість)

1. Мені здається, що дуже важко копіювати інших людей.
2. Я можу при нагоді “зваляти дурня”, щоб привернути до себе увагу або розважити інших.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю значно глибше, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко перебуваю в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях та в спілкуванні з різними людьми я поводжуся зовсім по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, у чому я твердо переконаний.
8. Щоб досягти успіху в діяльності та спілкуванні, я намагаюся з людьми поводитися так, як вони очікують від мене.
9. Я можу бути люб'язним з людьми, яких я не поважаю.
10. Я завжди такий, яким мене сприймають друзі.

Глосарій

Атестаційний лист – це основний підсумковий документ, що подається до атестаційної комісії для прийняття відповідного рішення.

Індивідуальна методична картка – форма обліку об'єктивних даних та видів діяльності педагогічного працівника щодо професійного зростання, яка заповнюється в навчальному закладі.

Кваліфікаційна категорія — це рівень кваліфікації, результативності професійної діяльності за посадою відповідно нормативних документів.

Кваліфікація – ступінь професійної підготовленості керівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання ним завдань певного рівня професійної діяльності.

Кваліметрична модель професійної діяльності – це норма-зразок, що містить професійно-кваліфікаційні та компетентнісні характеристики, а також якісно-кількісні показники для математичного підрахунку результатів професійної діяльності педагогічного працівника.

Компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності. Під поняттям «компетентнісний підхід в освіті» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу повинно бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [5; 8].

Компетенції - еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, який встановлює суспільство. Отже, компетентність - рівень досягнення компетенцій.

Професійна компетентність – сукупність знань, умінь, здібностей і готовності особистості діяти та вирішувати професійні завдання.

Професійне портфоліо – (портфель досягнень педагога) збірка з систематизованих та узагальнених матеріалів, документів та інших свідочств про досягнення й прогрес в педагогічній діяльності працівника.

Професійно-кваліфікаційна характеристика педагогічного працівника - вимоги до рівня професійної компетентності для здійснення педагогічної діяльності.

Сертифікат – документ встановленого зразка, який підтверджує наявність кваліфікаційної категорії або (та) педагогічного звання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П., Бех В. П., Лукашевич М. П., Мигович І. І., Пінчук І. М. Соціальна робота. – К., УДЦССМ, 2001. – Кн. 1: Актуальні проблеми теорії і практики соціальної роботи на межі тисячоліть. – 344с.
2. Архипова С.П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – К., Аспект-Поліграф, 2004. – Вип. 2(7). – С.15
3. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді: Навч. посібник. / Академія праці та соціальних відносин. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 172с.
4. Болотов В. А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление / В. А. Болотов. – Волгоград: Перемена, 2001. – 290 с.
5. Бондаренко Н. В., Грига Ірена М., Кабаченко Н. В., Савчук О. М., Семигіна Тетяна В. Соціальна робота: В 3 ч. – К. : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2004. – Ч. 1 : Основи соціальної роботи. – 178с.
6. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. Монография. – М.: SVR – Аргус, 1999. – 184с.
7. Бургун І.В. Понятійно-термінологічна база компетентнісного підходу: освітні компетенції та їх ієрархія/
archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Ardup/2010_2/2-3-23.pdf
8. Буякас Т. М. Ценностно-смысловая сфера профессионала / Т. М. Буякас // Мир психологии. – 1997. – № 3(12). – С. 13–15.
9. Василенко П.М., Васильченко В.С., Галицький В.М. Словник-довідник соціального працівника. – К. : ПІК ДСЗУ, 2007. – 321с.
10. Вачков І. В. Введение в профессию "психолог" / Вачков І. В., Гриншпун І. Б., Пряжников Н. С. – М. : Воронеж, 2002. – 342 с.

11. Граф В. И. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / Граф В. И., Ильясов И. И., Ляудис В. Я. – М. : [б. и.], 1981. – 278 с.
12. Діяльність соціальних служб в Україні: досвід та шляхи вдосконалення соціальної роботи: зб. матеріалів круглого столу (29 березня 2006 р.) / Н.І. Кривоконь (ред.). – Чернігів : Чернігівські обереги, 2006. – 120с.
13. Энциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві.— Київ, Сімферополь: Універсум, 2012.— 536 с.
14. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Зеер Э.Ф. – Екатеринбург : [б. и.], 2001. – 187 с.
15. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. - № 11.
16. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні: Навч. посібник. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 408с.
17. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе “учитель – ученик”: Метод. пособие для учителя. М.: Пед.общество России, 1999. - 75 с.
18. Капська А.Й., Карпенко О.Г., Комарова Н.М. Підготовка волонтерів до соціальної роботи: Навч.-метод. посібник. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 152с.
19. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: Навч.-метод. посібник. – К. : ДЦССМ, 2004. — 164с.
20. Климов Е. А. Пути в профессионализм / Климов Е.А. –М. : [б. и.], 2003. – 328 с.
21. Кнебель М. А. Поэзия педагогики / Кнебель М. А. – М. : Наука, 1976. – 213 с.
22. Ковалева Г. С. Основные подходы к оценке качества подготовки обучаемых в России и за рубежом Восьмой симпозиум “Квалиметрия

- человека и образование методология и практика” / Ковалева Г. С., Чельшкова М. Б.. - М.: Исслед. центр, 1998. - 61 с.
23. Комуникативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом. Навчально-методичний посібник ДЦССМ / Долинська Л.В., Капська А.Й. – К., 2003
24. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 22–25.
25. Ларнер И., Гриз Ю., Тепер Й. Развитие и профессиональное понимание социальной работы в германки // Социальная работа на кануне 2000года: пути и цели профессионального становления. – М. – Берлин: Ин-т социальной работы, 1998. – С.5 – 25.
26. Лукас Д., Васильченко О. Етичні принципи та цінності соціальної роботи // Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця. – К., 2000. – С. 36.
27. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г. Ю. Любимова // Вестник Московского университета. – М. : [б. и.], 2000. – № 1. Сер. 14. Психология. – С. 34–37.
28. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К. – М. : [б. и.], 1996. – 238 с.
29. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. 2004. - № 7.
30. Міщенко І.Б. Психолого-педагогічна компетентність майбутніх викладачів економіки: аналіз проблеми та перспективи формування в умовах економічного університету // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць ДДПУ ім. І.Франка. – Дрогобич: Вимір, 2003. – Вип. 8. – С. 159-169.
31. Міщенко І.Б. Модель професійної підготовки викладача економіки: напрями удосконалення // Неперервна професійна освіта: теорія і

- практика: Наук.-метод. журнал. – К.: МДГУ, 2003. – Вип.1. – С. 185-192.
32. Міщенко І.Б. Особливості формування компетентності майбутніх викладачів економіки в економічному університеті // Нові технології навчання: Наук. - метод. зб. – К.: НІЧЛАВА, 2003. – Част. II. – Спец. вип. – С. 24 – 28.
33. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – Вид. 5-е, доп. і перероб. – К.: 2007. – 656 с.
34. Морозова В.Е. Учет особенностей педагогического мышления при повышении профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений (в условиях ИПК): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Барнаульский гос. ун-т. – Барнаул, 2000. – 19 с.
35. Муниц Е.С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе/ Е.С.Муниц // Вестник калининградского юридического института МВД России. Вып.1 (17): научно-теоретический журнал. – Калининград. – 2009. – С.103-106.
36. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под. ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 216 с.
37. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 41 с.
38. Нафтұльев А.И. Профессиональный интеллект: структура и формирование // Практическое мышление: функционирование и развитие: Сб. науч. тр. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1990. – С. 45-60.
39. Недашківська Т. Професійна компетентність та компетенції державного службовця: об'єм термінологічного значення понять//

- Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. — 2008. — № 1. — С. 73-81.
40. Нечепоренко Л.С. Педагогическая система совершенствования процесса формирования будущего учителя в университете: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Харьков. гос. ун-т – Х., 1991. – 51с.
41. Нечепоренко Л.С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете. – Харьков: Основа, 1990. – 136с.
42. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально - педагогической деятельности: Уч. пособ. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
43. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учеб. пособ. – М.: Сфера, 2000. – 448 с.
44. Огарев В. И. Компетентное образование: социальный аспект / В. И. Огарев. – СПб: Узд. РАО ИОВ. – 1995. – 197 с.
45. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: Речь, 1995. – 101 с.
46. Ожегов С.И. Слова русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23 - е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
47. Орлов А.А. Формирование педагогического мышления будущего учителя // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего учителя. – Тула, 1989. – С. 4-13.
48. Основы социально-психологической теории / Под ред. А.А.Бодалева, А.Н.Сухова. – М.: Интор, 1995. – 347 с.
49. Параніч В.П. Психолого-педагогічні умови професійного становлення молодого спеціаліста: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1997. – 150 с.
50. Педагогика: Учебник / Под ред. А.Н. Алексюка. – К.: Вища школа, 1985. – 347 с.
51. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

- 52.Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования: Пер. с англ. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
- 53.Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
- 54.Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 516 с.
- 55.Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Поваренков Ю. П. – М. : [б. и.], 2002. – 267 с.
- 56.Попова Г.В. Професійна комунікативна компетентність працівника ОВС: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Х., 1997. – 217 с.
- 57.Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие // Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Питер, 2000. – 560 с.
- 58.Практикум по психологии профессиональной деятельности / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Изд-во С-Петербургского ун-та, 2000. – 304 с.
- 59.Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
- 60.Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
- 61.Психология и педагогика. Учеб. пособие / Под ред. К.А.Абульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
- 62.Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навчальний посібник для самостійного вивчення / За ред. В.А.Козакова. – К.: КНЕУ, 2003. – 829 с.
- 63.Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.

64. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом). – М.: Аспект Пресс, 1996. – 400 с.
65. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001. – 314 с.
66. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы. – М.: «Когнито центр», 1999. – 420 с.
67. Радкевич В.О. Проблеми формування методологічної культури педагогів професійної школи // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – К., Вінниця: ДОВ: Вінниця, 2003. – С. 30-35.
68. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопр. психологии. – 1990. – №2. – С. 77-82.
69. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер, 1999. – 416 с.
70. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн.: Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 480 с.
71. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999. – 720 с.
72. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 32 с.
73. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Монографія. – К.: КНЕУ, 1997. – 128с.

- 74.Сагарда В.В. Система подготовки педагога в условиях университетского образования: Дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада. – К., 1992. – 51с.
- 75.Сагатовский В.Н., Кочетов Г.М. Принципы построения модели молодого специалиста университетского профиля // Системный подход к управлению учебно-воспитательным процессом в вузе. – Томск, 1976. – С.17-36.
- 76.Сасова І.А., Падалка О.С., Шпак О.Т. Неперервна економічна освіта: Навчальні програми. – К.: Четверта хвиля, 1997. – 176 с.
- 77.Семиченко В.А. Методические предпосылки формирования психологической компетентности личности // Становлення шкіл нового типу, проблеми, перспективи. – Миколаїв, 1995. – Вип. 1. – С.82-86.
- 78.Сисоева С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х., – К.: Каравела, 1998. – 150 с.
- 79.Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор.: О.Сидоренко. – К.: Центр інновацій і розвитку, 2001. – 256 с.
- 80.Сімен-Сіверська О.В. Формування педагогічної компетентності фахівця соціальної роботи в процесі професійної підготовки у вузі: дис ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2002. – 106 с.
- 81.Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. — 3-е изд. — М.: Школа-Пресс, 2000 — 512с.
- 82.Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1977. – 385 с.
- 83.Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
- 84.Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

- 85.Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології АПН України. – К., 2002. – 40 с.
- 86.Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – 276 с.
- 87.Советский энциклопедический словарь. 3 - е изд. М.: Советская энциклопедия, 1984. - 1600 с.
- 88.Современные тренинговые технологии обучения ведению бизнеса: Учеб. - метод. пособие: В 6 кн.: Кн. 1.: Технология подготовки и проведения тренингов / Сост.: А.Ф.Павленко, С.В.Степаненко. – К.: КНЕУ, 2001. – 121 с.
- 89.Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 41 с.
- 90.Стрельников В.Ю. Развитие професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1990. – 18 с.
- 91.Структура интеллекта взрослых: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.И.Степеновой, Я.И.Петрова. – Л.: НИИ общего образования взрослых АПН СССР, 1979. – 109 с.
- 92.Сурмин Ю.П. Методология анализа ситуаций (Case Study Method). – Центр инноваций и развития, 1999. – 94 с.
- 93.Сучасні тренінгові технології навчання введенню бізнесу: Навч. - метод. посіб.: У 6 кн.: Кн. 2.: Методичне керівництво для викладачів - тренерів / Упор.: А.Ф.Павленко, С.В.Степаненко. – К.: КНЕУ, 2003. – 296 с.
- 94.Тараненко І. Компетентність – вимога сучасності // Світло: Науково-методичний, інформаційно-пізнавальний освітній часопис. – 1996. – №1. – С. 57-59.

95. Татенко В.О. Суб'єктна психодіагностика: критеріальна модель // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К., 2002. – Т. IV. – Ч. 6. – С. 256 – 263.
96. Третяк О.В. Класична університетська освіта в Україні: стан, тенденції, перспективи розвитку // Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку: Зб. наук. ст. – К., 1995. – С. 75-83.
97. Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: Интор, 1994. – 267 с.
98. Формирование профессиональной компетентности работника социальной сферы в региональных социально-экономических условиях. Электронный ресурс: <http://dibase.ru/artikl/>
99. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та, М.: Барс, 1997. – 392 с.
100. Хоружа Л.Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С.27-33.
101. Худякова М.А. Повышение компетентности курсантов военного учебного заведения при обучении математике по обогащенной модели: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.01.06 / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2000. – 20 с.
102. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр “Эйдос” WWW/eidos.ru/news/compet/htm., с. 9.
103. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 271-278.

104. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
105. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
106. Шахов В.И. Формирование педагогического мышления у студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 25 с.
107. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 22 с.
108. Шекшня С. В. Управление персоналом современной организации: учеб.-практ. Пособие / С.В. Шекшня.– М.: ЗАО “Бизнес-школа “Интел-Синтез“, 2002. –355 с.
109. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №2 (март-апрель). – С.58-61.
110. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 320 с.
111. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг якості освіти в школі. М.: Педагогическое общество России, 1999. – 455 с.
112. Шкіль М.І. Реформування вищої педагогічної освіти // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – С.39-45.
113. Шпак О.Т., Падалка О.С., Шепотько В.П. Учителю про економічне виховання учнів: питання генезису і компетентності: Навч. посіб. – К.: Четверта хвиля, 1998. – 224 с.

114. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в ВУЗе: дис ... канд. психол. наук. Ярославль, 1994. – 153 с.
115. Ярошенко А.О. А.І.Андрющенко В.В.Харабет та ін / Соціальний захист населення сучасної України: проблеми та шляхи їх вирішення: монографія / Маріуполь: ПДТУ, 2017. – 246 с.
116. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // Psychological Review, 1959. - №66.