

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

СУБІНА Оксана Олександрівна

УДК 378.015.31:316.42(043.3)

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник:
БУЛДА Анатолій Андрійович,
доктор педагогічних наук,
професор Національного
педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова**

Київ – 2015

| | |
|---|-----|
| Вступ | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ | 11 |
| 1.1. Теоретико-методологічні засади сутності гуманітарних наук та системи підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей | 11 |
| 1.2. Компетентнісно-орієнтований підхід в гуманітарній педагогічній освіті | 28 |
| 1.3. Характеристика та структура соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей | 55 |
| Висновки до першого розділу | 80 |
| РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ | 84 |
| 2.1. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури | 84 |
| 2.2. Педагогічні підходи формування соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей | 99 |
| 2.2.1 Ноосферна освіта як основа визначення ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів | 113 |
| 2.2.2. Формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій | 121 |
| 2.2.3. Корпоративна культура педагогічного університету як засіб формування соціальної компетентності | 129 |
| Висновки до другого розділу | 141 |
| РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА МАГІСТЕРСЬКОМУ РІВНІ ПІДГОТОВКИ | 146 |
| 3.1. Організація та перебіг дослідно-експериментальної роботи | 146 |
| 3.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту | 161 |
| 3.3. Статистична обробка показників сформованості соціальної компетентності | 179 |
| Висновки до третього розділу | 185 |
| ВИСНОВКИ | 188 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 193 |
| ДОДАТКИ | 214 |

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Вимоги сучасного світу визначають головне завдання освіти – підготовку кожної особистості до життя у високотехнологічному, глобалізованому, полікультурному світі. Ключовою характеристикою навчально-виховного процесу стає не тільки передавання знань і технологій, але й розвиток морально-етичних якостей, творчого інноваційного потенціалу, готовності до навчання протягом життя, гармонійної суспільної взаємодії на засадах гуманізму, милосердя, справедливості й свободи. Реалізація окреслених вимог неможлива без дієвих підходів до формування професійних і особистісних якостей викладачів і, зокрема, гуманітарних спеціальностей, на яких покладається відповідальна місія розвитку цілісного, духовного світосприйняття підростаючого покоління, сприяння, як зазначено у Загальній декларації прав людини, взаєморозумінню, терпимості та дружбі між усіма народами, підтримці миру.

Статус гуманітарної освіти визначається її світоглядною орієнтованістю, функцією об'єднання знань із різних галузей науки в цілісну картину світу та формування життєвих позицій і цінностей у найбільш важливих сферах життя: людських взаєминах, культурі, природокористуванні. На викладачів гуманітарних спеціальностей у першу чергу покладається завдання соціалізації підростаючого покоління, вирішення основних проблем, викликів та ризиків, визначених у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, серед яких – відсутність цілісної системи виховання, морального і духовного розвитку та соціалізації дітей і молоді; падіння суспільної моралі, що призвело до бездуховності, низької культури поведінки частини учнівської та студентської молоді тощо.

Проблематику професійної підготовки майбутнього викладача досліджували В. П. Андрущенко [6; 7; 8; 9; 113], С. І. Архангельський [11], В. І. Бондар [20], А. А. Булда [23; 24; 25], Л. П. Вовк [30; 31; 113], В. І. Євдокимов [51], М. Б. Євтух [52], А. І. Кузмінський [80], О. Г. Мороз [96; 97], О. С. Падалка [97; 98; 113], С. О. Сисоєва [130] та інші.

Вивченням світового досвіду впровадження компетентнісного підходу

в сучасну освіту, розробкою теоретичних положень української компетентнісної освіти займалися Н. М. Бібік [18], О. С. Заблоцька [60; 61; 62], І. А. Зязюн [64], Г. П. Лузан [164], В. М. Манько [88], О. В. Овчарук [109], В. М. Теслюк тощо. Проблеми неперервної професійної освіти розглядаються у дослідженнях А. І. Кузмінського [81], С. О. Сисоєвої [131] та ін. Питанню розвитку фахової компетентності в системі професійної підготовки присвячено ряд наукових праць Г. Д. Малик, О. І. Матяш, В. І. Местечкіна, Г. В. Монастирної, В. Г. Моторіної, В. А. Петрук, В. В. Сгадової [130], О. І. Скафи, С. О. Скворцової, А. В. Хуторського [178; 179; 180] та інших авторів.

Різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Ученими досліджувались структура та зміст соціальної зрілості (О. В. Михайлов [96], В. В. Радул [126]); професійної та комунікативної компетентності (І. Д. Бех [17], С. О. Демченко, М. В. Елькін, Л. В. Козак, А. Д. Онкович [166] та ін.); соціально-психологічної компетентності (Л. А. Лепіхова [84]); питання сутності, структури та змісту професійно-педагогічної компетентності висвітлюються в працях О. Євсюкова, Л. Карпової, В. Лозової, М. Лук'янової, А. Маркової, Т. Мельниченко, Т. Мітіної [95] та інших учених, соціальна компетентність досліджувалася (М. Докторович [49], І. Єрмаковим [55; 56], В. Ляшенко [86], Л. Сохань [59], В. Цибою [181], І. Ящук [190] та ін.); структура соціальної компетентності (М. Гончарова-Горянська [43], В. Масленнікова [89], Т. Смагіна [134], Л. Шабатура [182] тощо).

Соціальна компетентність, незважаючи на її високу значимість в економіці і суспільстві, інтерпретується дуже по-різному, у зв'язку з чим поки не має загальновизнаного визначення, що і зумовлює актуальність даної розвідки.

Формування соціальної компетентності є важливою складовою підготовки педагогічних кадрів і зокрема, викладачів гуманітарних спеціальностей, на яких покладена відповідальна соціальна місія – творення духовної культури, в якій особистість реалізує людські цінності, повноту

своїх внутрішніх переживань, роздумів і мрій; пізнає суспільство на різних його історичних етапах, осмислює феномен цивілізації, замислюється над сенсом свого життя та життям іншої людини, що сприяє адаптації у сучасному глобалізованому світі [91].

Численними дослідженнями доведено, що соціальна компетентність має бути наявна в усіх сферах соціальної та педагогічної діяльності і виступати головною передумовою ефективної реалізації освітньо-виховного процесу та формування культурно-ціннісних орієнтацій підростаючого покоління. Дефіцит соціальної компетентності зумовлює зростання громадянських конфліктів, випадки морального і фізичного насильства, егоїстичну й неприйнятну поведінку.

Водночас, незважаючи на всесвітнє визнання української педагогічної школи та фахову орієнтацію навчального процесу в педагогічних університетах України, на сьогодні недостатньо досліджено досвід професійної підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей, зокрема на магістерському рівні, не існує єдиних вимог щодо методичної та організаційної бази такої освіти.

Вивчення стану реалізації процесу підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України дозволило виявити низку суперечностей: між наявними суспільними потребами і реальним рівнем здатності до професійної діяльності викладачів; між динамічним характером професійних функцій майбутніх педагогів і переважно фактологічним характером знань, набутих у вищих навчальних закладах; між загальноєвропейськими і світовими вимогами та існуючою практикою соціальної спрямованості освіти майбутніх викладачів-гуманітаріїв.

За результатами моніторингу фахівців Психологічної служби системи освіти України, – сучасний викладач не вміє організувати заняття в діяльнісній парадигмі, роботу в групі, не володіє загальною культурою спілкування, здоров'язберігаючими технологіями.

Указані суперечності свідчать про недостатню цілісність системи професійної підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей, що породжує проблему їх професійної придатності.

Недостатня розробленість шляхів підвищення ефективності професійної освіти студентів, які навчаються за галуззю знань «Гуманітарні науки», відсутність чітко розробленої системи методів, прийомів і засобів формування соціально значущих якостей майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей у процесі ступеневої освіти обумовили вибір теми дослідження **«Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-методичних досліджень кафедри освітньої політики та теорії і методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін, що здійснюється в рамках наукової теми Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Дослідження проблем гуманітарних наук», затвердженої Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол від 31.01.2008 р. № 7).

Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол від 19.05.2011 р. № 9) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол від 24.09.2013 р. № 7).

Мета і завдання дослідження. *Мета дослідження* – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови ефективного формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури.

Відповідно до мети визначено такі *завдання дослідження*:

– здійснити аналіз стану розробленості теми формування соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей у науковій, науково-методичній літературі, освітній практиці та визначити основні напрями дослідження;

– уточнити сутність і структуру поняття «соціальна компетентність викладача» в системі фахової підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей, та особливості її формування на магістерському рівні освіти;

– розробити модель формування соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей у процесі магістерської підготовки;

– обґрунтувати педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури;

– експериментально перевірити ефективність системи формування соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей;

– розробити комплекс навчально-методичних матеріалів щодо теоретичних і організаційних засад формування соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей на магістерському рівні підготовки.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

Предмет дослідження – методи, прийоми та засоби формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань дослідження використано такі методи:

– *аналізу, порівняння, узагальнення, систематизації та класифікації* психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, довідкових видань, нормативно-правових актів і дисертаційних робіт – для визначення понятійно-категоріального апарату та стану теоретичної і практичної розробленості проблеми дослідження, специфіки гуманітарної освіти та соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей, уточнення компонентів та рівнів її сформованості, вивчення практичного досвіду формування соціальної компетентності в педагогічній освіті й виокремлення питань, що потребують дослідження;

– *моделювання* для обґрунтування структури та побудови моделі формування соціальної компетентності як навчально-методичної системи та опрацювання її структурних компонентів;

– *спостереження, бесіди, анкетування, тестування* – для діагностики рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей;

– *педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний) – для експериментальної перевірки моделі формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури;

- *експертну оцінку* – для визначення найбільш важливих соціальних якостей майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей;
- *математико-статистичні методи* (ранжирування, групування, застосування *парного T-критерію Вілкоксона* та критерію *U Манна–Уїтні*) – для проведення кількісного і якісного аналізу отриманих даних, оцінки вірогідності результатів педагогічного експерименту;
- *графічні методи* – для оформлення результатів дослідження у вигляді таблиць і рисунків.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- розроблено модель формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури, яка включає такі компоненти: методологічно-цільовий, змістовно-процесуальний та оцінно-діагностичний; визначено критерії (соціальної спрямованості, мотивації до реалізації соціальної діяльності, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний), показники та рівні (дуже низький, низький, задовільний, середній, високий, дуже високий, відмінний) сформованості соціальної компетентності майбутнього викладача гуманітарних спеціальностей;

удосконалено:

- структуру соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей, що включає соціально-особистісні (самоідентичність, щирість), соціально-комунікативні (комунікативні здібності), професійно-методичні (ерудиція, здатність до емпатії) та етичні якості (педагогічний такт, толерантність), які відображають специфіку діяльності майбутнього викладача гуманітарія;

- методику формування та оцінювання соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах фахової підготовки на магістерському рівні освіти;

набули подальшого розвитку:

- теоретичні й методичні засади формування вимог до особистих і професійних якостей сучасного викладача;
- педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх викладачів у гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури;

– змістовні складові соціально-гуманітарної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури з використанням тренінгів з ноосферної освіти, корпоративної культури тощо.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці навчально-методичного забезпечення для розвитку соціальної компетентності, особистих навичок соціальної взаємодії, педагогічної культури на основі формування соціальної компетентності. Зокрема розроблено:

– методичні рекомендації з розробки освітньо-професійних і освітньо-наукових програм та навчальних планів першого і другого рівнів вищої освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (у співавторстві);

– навчально-методичний посібник «Методика формування соціальної компетентності студентів для вивчення курсу «Освітня політика» (у співавторстві);

– методичні матеріали до тренінгу «Ноосферна освіта»;

– методичні матеріали до тренінгу «Корпоративна культура педагогічного університету»;

– методичні матеріали до використання ігрових технологій для вивчення гуманітарних дисциплін.

Методика формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей може слугувати основою для розробки вдосконалених навчальних планів, а також може бути використана викладачами вищих навчальних закладів у професійній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей.

Основні положення та результати дослідження впроваджено в практику роботи таких навчальних закладів: Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 76-К від 10.04.2015 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-16/433 від 06.04.2015 р.), ДВНЗ «Запорізький національний університет» (довідка № 18-01-26/14 від 07.04. 2015 р.), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-227 від 06.04.2015 р.), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 1099 від

30.12.2014 р.), Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (довідка № 671 від 23.04.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Теоретичні та практичні результати дослідження висвітлювалися: на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Проблеми стандартизації в освіті та шляхи їх вирішення» (Москва, 2009); «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Переяслав-Хмельницький, 2011; Черкаси, 2012; Ялта, 2013; Кіровоград, 2014); «Освітня політика держави: філософія, методологія, практика» (Київ, 2013); «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» (Київ, 2014); *всеукраїнських науково-методичних конференціях*: II та III Всеукраїнських Морозівських педагогічних читань НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2012; 2014). Результати досліджень обговорювалися на засіданнях кафедр освітньої політики та теорії і методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін; було організовано та проведено два засідання круглого столу кафедри теорії і методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін: «Методичні засади підготовки фахівців гуманітарних спеціальностей» (2012), «Вдосконалення методики професійної підготовки викладачів на магістерському рівні» (2014).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 23 публікаціях, 18 з яких одноосібні. Серед них: 6 статей надруковано в провідних наукових фахових виданнях, 1 – у зарубіжному виданні, 10 праць – у збірниках матеріалів конференцій, 3 навчально-методичних видання.

Особистий внесок автора. У тезах та статтях, що написані у співавторстві, авторові належать концептуальні ідеї та практичні положення, щодо удосконалення освітнього процесу підготовки педагогічних кадрів. У змісті навчально-методичних посібників дисертанткою особисто написано окремі розділи.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 13 додатків, списку використаних джерел (203 найменування, з них 13 – іноземними мовами). Повний обсяг дисертації становить 248 сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 193 сторінках. Робота містить 7 рисунків, 3 таблиці.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Теоретико-методологічні засади сутності гуманітарних наук та системи підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей

Інтеграційні процеси, що відбуваються в світі, потребують формування сучасного суб'єкта світової спільноти – людини, здатної до повноцінного життя у глобалізованому, полікультурному світі в мирі й злагоді, за принципами гуманізму, милосердя, справедливості та свободи особистості. Водночас, проблеми та виклики сучасного світу, такі як фінансово-економічні кризи, воєнні конфлікти, міжнародний тероризм, расова та релігійна нетерпимість, екологічні катастрофи, вказують на необхідність пошуку нових форм і змісту гуманітарної освіти підрастаючого покоління задля уникнення моральної та духовної деградації людства, ядерної чи екологічної катастрофи, загострення інших глобальних проблем сучасності.

Саме на викладачів-гуманітаріїв сьогодні покладена відповідальна місія – утверджувати в світовому освітньому просторі принципи духовності, ідеали загальнолюдської моралі, добра і справедливості. Тим більше, що гуманітарні знання є необхідними для будь-якого виду діяльності та фахівців усіх профілів. Чим вищий рівень гуманітарної культури, тим більш повноцінно відбувається самореалізація творчого потенціалу особистості, конструктивнішими є комунікаційні процеси, ефективнішою професійна діяльність. У зв'язку з цим зростає роль гуманітарної освіти, підвищується потреба у фахівцях, що володіють високою культурою, широкою ерудицією, соціальними та гуманітарними компетентностями.

Термін «гуманітарний», – за визначенням, наведеним в Енциклопедії освіти (лат *humanitas* – людська природа, освіченість, людство), трактується як такий, що має відношення до свідомості людини й людського суспільства [91].

У філософському словнику за редакцією В.І. Шинкарука термін «гуманітарний» (від лат. «*humanitas*» – людство, людяність) – визначається як такий, що: 1) належить до суспільних наук, які вивчають людину та її культуру; 2) стосується людського суспільства, людини як члена суспільства,

її прав та обов'язків [172, с. 87].

В Українській радянській енциклопедії «гуманітарний» трактується як такий, що має відношення до свідомості людини й людського суспільства [168, с. 212].

За трактуванням тлумачного словника Т.Ф. Єфремової, – «гуманітарний» – пов'язаний з науковими дисциплінами, що вивчають людське суспільство, людину та її культуру; 2) пов'язаний з правами та інтересами людини, звернений до людської особистості [58].

У словнику С.І. Ожегова [110] та у Великому енциклопедичному словнику [22] термін «гуманітарний» визначається як звернений до людської особистості до прав та інтересів людини.

За словником Д.Н. Ушакова «гуманітарний» розкривається як такий, що відноситься до циклу наук про людину та культуру [167].

Відповідно, термін «гуманітарні науки» в економічній енциклопедії за редакцією С.В. Мочерного визначаються як суспільні науки, що пов'язані з дослідженням проблем розвитку людського суспільства (філософія, історія, політична економія, філологія, право та ін.) [50].

В Сучасному економічному словнику Райзберга Б. А., Лозовського Л. Ш., Стародубцевої О. Б. «гуманітарні науки» характеризуються як такі, що слабо формалізуються, «неточні»; такі, що не мають чіткої наукової аксіоматики (на відміну від природничих наук); до них відносяться, в першу чергу, філософія, економіка, соціологія, психологія, філологія, правознавство та ін. [128].

М.М. Бахтін характеризує гуманітарні науки – як науки про людину в її специфіці [14, с.7–10].

Вікіпедія розкриває сутність гуманітарних наук як дисципліни, що вивчають людину у сфері її духовної, розумової, моральної, культурної і громадської діяльності ¹.

Узагальнюючи наведені визначення, можна виділити наступні характеристики сутності гуманітарних наук: це науки про людину та її

свідомість; про людське суспільство та його культуру; про права та інтереси людини. В той же час – це науки, що досліджують розвиток людського суспільства і не мають чіткої наукової аксіоматики.

Необхідність визначення оптимальних підходів щодо організації освітнього процесу майбутніх викладачів-гуманітаріїв зумовлює потребу більш ретельного визначення предмету, об'єкту та методології гуманітарних наук за працями науковців, які досліджували дану проблематику, задля чіткого окреслення їхньої специфіки та відмінності від інших наукових галузей.

За визначенням Ушакова Є.В., – гуманітарні науки є особливою галуззю наукового пізнання. Автономність гуманітарних наук пов'язана зі специфікою предмету, методу, цілей та функцій, які виконує гуманітарне знання. Відмінність між гуманітарними та іншими науками пролягає, насамперед, через феномен свідомості. Всі гуманітарні науки орієнтовані на людську свідомість. Мова, цінності, комунікація, символи, громадські угруповання, культурні аспекти – весь спектр життєдіяльності людини, що пов'язаний з його свідомим духовним буттям [169].

Науковець вважає, що поки немає кращого визначення специфіки предмету гуманітарних наук, ніж запропоноване Вільгельмом Дільтеєм (Wilhelm Dilthey), – «науки про дух» [47].

В праці Карєєва М. І. «Загальна методологія гуманітарних наук» [68] автор наголошує, що гуманітарні науки займаються не лише духовністю людини в плані її душевних переживань, а й суспільною стороною її життя, явищами економічними, соціальними, політичними, правовими.

Внутрішні переживання людей, на думку вченого, робляться доступними прямому спостереженню в їх об'єктивізованих результатах, якими є мова, метафізичні відчуття, релігійні вірування, філософські системи, наукові теорії, твори художньої та літературної творчості. Це духовна культура, поряд з якою стоїть громадська культура чи суспільний

¹ Джерело: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

лад. Обидві ці сторони культури, як і третя, технічна, однаково можуть бути предметом безпосереднього спостереження, що і дозволяє називати гуманітарні науки науками про культуру. А вивчення духовної культури, за твердженням автора, полягає майже завжди у вивченні письмових творів різного змісту.

Щодо методології дослідження гуманітарних наук, то Карєєв М. І. зазначає, що гуманітарні науки, будучи емпіричними, потребують фактичного матеріалу, сформованого шляхом спостережень над душевною, культурною та суспільною дійсністю, що відіграє в цих науках ту ж роль, що й природа в природознавстві.

На думку Мантатова В. В. [87], – в гуманітарному пізнанні вчений стикається з живим людським духом. Специфічним для гуманітарних наук способом дослідження людини, що дозволяє увійти в його внутрішній духовний світ, є розуміння. Розуміння, пов'язане із зануренням у «змістовий світ» іншого індивіда, з усвідомленням і тлумаченням його думок та переживань. На цей процес звичайно ж впливають ціннісно-світоглядні установки дослідника. Інакше кажучи, в розумінні пізнавальне ставлення невід'ємне від ціннісного. Гуманітарні знання невіддільні від герменевтики як мистецтва тлумачення текстів, як мистецтва осягнення чужої індивідуальності. З цим пов'язана діалогічність гуманітарного пізнання [87, с. 203–204].

Досліджуючи методологію гуманітарних наук, Ушаков Є.В. наголошує на тому, що гуманітарні науки не можуть розглядатися за тими ж методологічними стандартами, що й природничі науки, на думку вченого, – гуманітарні науки відрізняє наявність особливого, специфічно гуманітарного методу, який полягає в інтерпретаційній практиці, за якої дослідник повинен вступити в діалог з культурою, що вивчається, увійти в поле її змісту. Тобто, основною стратегією гуманітарного дослідження є інтерпретативна практика.

М.Я. Гефтер вважає, що оскільки гуманітарні науки займаються, в першу чергу, значенням (що протиставляється інформації), і оскільки одна з

властивостей значення – відкритість для інтерпретацій, завдання гуманітарних наук полягає не в тому, щоб визначити або вичерпати свої об'єкти вивчення; а навпаки, їх результати є об'єктом ре-інтерпретації, критики та діалогу.

За твердженням дослідника, гуманітарні науки виробили особливий підхід до досліджуваних об'єктів; їх розглядають як розумних і доступних для розуміння співрозмовників у часі, що поміщені в певні історичні та культурні умови [173].

Про унікальність гуманітарних наук, їх відмінність від інших наукових галузей дослідники заговорили в другій половині XVIII ст., коли наука відмовилася від теологічного сприйняття навколишнього світу і перейшла до пошуку шляхів пояснення різних явищ буття. Так, за висловом Канта [186], щось пояснити значить підвести об'єкти дослідження під встановлені природні закони, при цьому модельним зразком наукового обґрунтування слугує ньютонівська механіка. В цей час піднімається питання щодо об'єктивності гуманітарних наук

Ряд науковців Йоганн Готфрід Гердер (Johann Gottfried Herder), Генріх фон Сибел (Heinrich von Sybel), Йоганн Густав Дройзен (Johann Gustav Droysen), Вільгельм Дільтей (Wilhelm Dilthey) висувають теорію унікальності гуманітарних наук.

На думку Дройзена методом гуманітарних наук є розуміння (Verstehen), в той час як методом природничих наук є пояснення (Erklaren). «В гуманітарних науках ми намагаємося зрозуміти, а в природничих – пояснити» [132, с. 486]. Цю думку підтверджують праці Гердера, в яких він висуває ідею щодо герменевтично-емпатичних підходів при вивченні гуманітарних наук [45].

Для В. Дільтея виникнення гуманітарних наук є герменевтичною революцією. Саме тому, що ці науки є герменевтичними дисциплінами, їх центр тяжіння лежить у сфері інтерпретації мовних виразів. Такі мовні вирази мають бути простежені до первинних відчуттів (expressions).

Згідно з В. Дільтеєм, «життя безпосередньо об'єктивізується в текстах

і творах мистецтва». Іншими словами, – предметом вивчення гуманітарних наук є форми об'єктивізації духу. Для В. Дільтея об'єктивний дух є об'єктивізацією життя культури та суспільства: в моралі, праві, державі, релігії, мистецтві, науці й філософії. Відповідно, розуміння в гуманітарних науках має ґрунтуватися на здатності дослідника відтворити, пережити, первинне відчуття.

Узагальнюючи наукові характеристики щодо об'єкту досліджень гуманітарних наук, визначені мислителями XVIII-XIX ст., можна виділити три особливості:

- по-перше, – гуманітарні науки, на думку Й. Гердера, досліджують індивідуальне та унікальне, – фізик також цікавиться окремими явищами (наприклад, тим, як залізна тирса на папері реагує на магнітне поле), але досліджуючи їх, він намагається або виявити, або перевірити універсальні закони й теорії. В гуманітарних науках або науках про людину все відбувається по-іншому. Когнітивні інтереси гуманітарних наук не можуть бути зведені до пояснення явищ на основі універсальних законів [132, с. 490];

- по-друге, – для гуманітарних наук настільки ж важливим, як взаємозв'язок «внутрішнє – зовнішнє» (відчуття – вираження), є співвідношення «частина – ціле». Індивід є частиною цілого суспільства, так само, як слово є частиною речення, речення – частиною абзацу і т.д. Окрема дія, зазвичай, є частиною більшої, цілеспрямованої послідовності дій. Такі послідовності дій можуть бути частинами більшого цілого. Одна частина може одночасно вписуватися в різні контексти та цілісності. Мова політика, наприклад, може виражати його психологію й одночасно бути доленосною складовою в політичних дебатах. У результаті цього в мові поєднуються життя політичного діяча та загальнонаціональні інтереси. Таким чином, важливим завданням гуманітарних наук є «ситуатизація» (англ. *situate* – розміщення) частин у контексти та розгляд частин на основі контекстів (цілісності). Відповідно розкривається ідея герменевтичного кола В. Дільтея.

В. Дільтей відхиляє ідею існування в гуманітарних науках абсолютної

початкової позиції. Кожний пізнавальний акт, на його думку, передбачає герменевтичне коло. Ми повинні розуміти слова, щоб зрозуміти речення, але ми повинні також розуміти речення, щоб правильно зрозуміти зміст слів. Отже, категоріально структура «частина – ціле» є необхідною передумовою розуміння в гуманітарних науках [48, с. 440].

- по-третє, – В. Дільтей підкреслює, що гуманітарні науки мають досліджувати людину і як суб'єкт, і як об'єкт. В якості об'єкта людина є творінням, яке має пояснюватися з орієнтацією на соціальні умови, оточення тощо. В якості суб'єкта людина повинна бути зрозуміла як творець свого власного оточення і як творіння, яке самостійно керує своїми діями. Як об'єкт людську поведінку може бути пояснено за допомогою причинних схем. Але одночасно, варто визнати, що людина є творчим суб'єктом, який робить можливими в історії нові речі [48, 482].

В той же час, В. Дільтей говорить про те, що гуманітарні науки сприяють більш глибокому саморозумінню людини, а також впливають на формування гуманізації та толерантності. Зокрема, гуманітарні науки породжують нове почуття свободи. Вони звільняють нас від сковуючих і обмежувальних догматичних рамок. У цьому зв'язку В. Дільтей стверджує, що людина перебуває в процесі суверенізації. Але в певному сенсі йдеться про суверенітет, який породив багато проблем і питань про те, що є істиною як альтернатива брехні і що таке правильні дії як протилежність неправильних дій.

Заслуговує на увагу концепція європейської гуманітарної науки на основі «археології знання», що має своїм ядром «знання-мову», розроблена Мішелем Фуко (Michel Foucault) в середині шістдесятих років ХХ ст.

На думку М. Фуко «гуманітарні науки – це не стільки дослідження людини в її природній даності, скільки дослідження того, що лежить між тим, що є людиною за своєю сутністю (істота, яка живе, працює, розмовляє), і тим, що дозволяє цій самій істоті знати (або в крайньому разі прагнути дізнатися), – що таке життя, у чому полягає сутність і закони людської праці і

як взагалі можливо говорити. Таким чином, гуманітарні науки, – за Фуко, – займають простір, що розділяє (і одночасно об'єднує) біологію, економію, філологію і те, що визначає їх можливість у самому бутті людини [175, с. 372].

Важливе місце щодо розкриття сутності гуманітарних наук займає наукова філософія М. М. Бахтіна, який у роботі «До філософських основ гуманітарних наук» пише, що: предмет гуманітарних наук – виразне і промовляюче буття. Це буття ніколи не збігається із самим собою і тому невичерпне у своєму сенсі й значенні [14, с. 8].

Щодо об'єкту гуманітарних наук, то науковець визначає, що гуманітарні науки – науки про людину в її специфіці, а не про безмовні речі та природні явища. Людина в її людській специфіці завжди самовиражається (говорить), тобто створює текст (хоча б потенційний). Там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки (анатомія і фізіологія людини та ін.) [15, с. 478]. Дух (і свій, і чужий) не може бути даний як річ, а лише в знаковому вираженні, реалізації в текстах і для себе, і для іншого. Потенційним текстом виступає і людський вчинок.

За твердженням П. В. Алексєєва та О. В. Паніна [5, с. 39], – об'єктом гуманітарних наук є індивід, точніше, його духовний, внутрішній світ, і пов'язані з ним світ людських взаємин і світ духовної культури суспільства. За визначенням вчених, – у гуманітарному пізнанні науковець стикається з живим людським духом. Життя людини наповнене думками й емоціями, його визначають проекти, плани, очікування і надії, успіхи та невдачі в їх здійсненні.

Специфічним для гуманітарних наук засобом дослідження людини, що дозволяє проникнути в її внутрішній духовний світ, є розуміння. Розуміння пов'язане із зануренням у «світ значень» іншого індивіда, із розумінням і тлумаченням його думок і переживань. На цей процес неминуче впливають ціннісно-світоглядні установки дослідника. Інакше кажучи, в розумінні пізнавальне ставлення невіддільне від ціннісного.

Специфіка гуманітарного знання розкривається і Х.-Г. Гадамером (Hans-Georg Gadamer) в роботі «Істина і метод» [34, с. 23]. На думку науковця, – гуманітарні знання як наука є шлях до пізнання традиції, зберігання і вивченню якої вона присвятила. До завдання гуманітарної освіти входить також формування почуття історичного і почуття такту.

За визначенням Є.В. Ушакова [169, с.336], – якими б аспектами не займалися ті чи інші розділи гуманітарного пізнання, вони зазвичай мають витоки у життєвому світі людського існування. Різні питання людського буття складають фундамент будь-якого гуманітарного дослідження, навіть якщо вони залишаються його неявним фоном. Все це створює неповторну особливість гуманітарного пізнання.

На думку С.О. Лебедева [82], – гуманітарне знання, є знанням про те, що не вкладається в «точну» науку в загальноприйнятому розумінні слова. Воно є знанням про екзистенційні цінності, про всю внутрішню складність особистості з її численними потребами, самовираженням і самореалізацією; воно є знанням про всі пріоритетні проблеми людини і людства, якими є духовні проблеми, що лежать в межах самоповаги, самопізнання, самоосвіти, самореалізації і підпадають під такі фундаментальні аксіологічні засади, як істина, добро, краса.

Коло досліджень гуманітарних наук – це людина, суспільство, культура. На відміну від інших наук, що пояснюються відповідно до природних закономірностей, предмети і процеси, що вивчаються гуманітарними науками, співвідносяться з людиною і стосуються або безпосередньо людського життя, або наслідків людських дій. Тому наскільки людина відмінна від безособових природних явищ, настільки гуманітарні науки відрізняються від інших наукових галузей. Визначальна особливість гуманітарних наук полягає, перш за все, у феномені людської свідомості, на який орієнтовані всі гуманітарні науки, – мова, цінності, комунікації, символи, культура, – все розмаїття людської життєдіяльності, пов'язане з його свідомим буттям.

Узагальнюючи результати теоретичних та методологічних досліджень провідних науковців-гуманітаріїв, щодо місця, завдань та цілей гуманітарних наук, можна визначити, що *об'єктом гуманітарних наук* є – етапи культурного розвитку людської цивілізації. В той час як *предметом гуманітарних наук* є результати культурного розвитку людства: мова, література, філософія, архітектурні пам'ятки тощо, культурні прояви людської свідомості.

Щодо *методології дослідження гуманітарних наук*, то тут провідними інструментами є герменевтика і структуралізм.

Специфічним для гуманітарних наук способом дослідження людини, що дозволяє проникнути в її внутрішній духовний світ, є *розуміння*. Розуміння пов'язане із зануренням у «змістовий простір» іншого індивіда, з осягненням і тлумаченням його думок і переживань. На цей процес неминуче впливають ціннісно-світоглядні орієнтири дослідника. Інакше кажучи, в розумінні пізнавальний процес невіддільний від ціннісних орієнтацій дослідника.

Орієнтуючись на предмет, об'єкт та методологію дослідження гуманітарних наук, мають визначатися освітні цілі, зміст та методи навчання фахівців-гуманітаріїв і, зокрема, викладачів гуманітарних спеціальностей.

Ретроспективний аналіз розвитку гуманітарної освіти дозволяє визначити, що її зародження розпочалося за часів античності в Греції в IV ст. до н.е., коли педагогічна наука та система виховних закладів вперше досягла завершених форм. Визначальними в грецькій освіті були «пайдейя» – всебічний розвиток (гр. παιδεία — виховання дітей), та «калокагатія» – фізична й моральна досконалість (від дав.-гр. καλὸς καὶ ἀγαθός — «прекрасний і хороший», «красивий і добрий»). Відповідно до чого, молодь навчали діалектиці (мистецтву дискусії) та риториці (красномовству), що передбачало знання міфології, історії й законодавства.

В епоху Відродження навчання гуманітарним наукам називалося *Studia Humanitatis*, що перекладається з латинської як «дослідження людства».

Studia Humanitatis стала новою освітньою програмою, заснованою гуманістами на початку епохи Раннього Ренесансу. Ті, хто навчався за даним спрямуванням вивчали: античну літературу, історію, риторичку, діалектику, натурфілософію, арифметику, деякі середньовічні тексти, грецьку, а також сучасні іноземні мови.

Студенти Studia Humanista вважалися високоосвіченими фахівцями в питаннях політики та бізнесу. Навчання за цією програмою давало можливість набути навичок вишуканого спілкування, ведення дискусії, грамотного письма.

Однією з перших ґрунтовних праць з питань гуманітарного виховання та освіти був трактат італійського гуманіста П'єтро Паоло Верджеріо (Pietro Paolo Vergerio) «Про шляхетні устої та вільні науки» (1402). В трактаті Верджеріо відстоював морально-соціальні завдання освіти: «Ніяких більш надійних скарбів або більш надійного захисту в житті не зможуть батьки забезпечити дітям, ніж навчити їх шляхетним мистецтвам і вільним наукам». Мету освіти гуманіст вбачав у набутті різнобічних знань, що формують вільний розум і високу моральність, допомагають в життєвих справах. Його ідеал – гармонійно розвинена людина, яка поєднує багатство знань, чесноти і фізичну міць. У методах виховання, за Верджеріо, важливі авторитет батьків і вчителя, інтерес самого учня до занять, а не примус і покарання. [120, с. 450.].

При розмаїтті рекомендацій всі гуманісти були одностайні в головному – світській орієнтації всієї системи освіти й виховання, її спрямованості на формування вільної та всебічно розвиненої людини, широко ерудованої, високо моральної з активною громадянською позицією, підкреслювали роль прикладу – насамперед вчителя, відстоювали добровільність і свідомий вибір в оволодінні знаннями, заохочення і підтримку, а не покарання як виховний засіб. У дисциплінах studia humanitatis вони бачили міцну основу для формування досконалої людини, здатного розкрити свої достоїнства в повсякденному житті та громадянській діяльності.

Щодо сучасного розуміння гуманітарної освіти, то в ряді довідкових видань, зокрема, Українській радянській енциклопедії в 12-ти томах, Педагогічній енциклопедії в 4-х томах за редакцією І. А. Каірова [117], Українському педагогічному словнику за редакцією С.У. Гончаренка [42, с. 77], Енциклопедії освіти за редакцією В.Г. Кременя [51], – це сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук і пов'язаних з ними практичних навичок та вмінь. А також, – важливий засіб формування світогляду, який відіграє велику роль у загальному розвитку людей, в їхньому розумовому й моральному вихованні. Розрізняють загальну й професійну гуманітарну освіту. Загальну гуманітарну освіту дає середня загальноосвітня школа. Загальну вищу гуманітарну освіту здобувають у вищих навчальних закладах у процесі вивчення соціально-гуманітарних наук студенти всіх спеціальностей. Спеціальну (професійну) гуманітарну освіту в галузі філософських, історичних, філологічних, економічних, юридичних і педагогічних наук, різних видів мистецтва, культури тощо дають в основному університети й галузеві вузи, а з ряду спеціальностей – і середні спеціальні навчальні заклади.

В словнику з педагогіки Коджаспірової Г.М., Коджаспірова О.Ю. «гуманітарна освіта» визначається як пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, що спрямовані на формування особистісної довершеності учнів та студентів [72, с. 61].

Метою гуманітарної освіти, за визначенням, наведеним в Енциклопедії освіти [51, с. 159], – є духовна культура, в якій людина відтворює себе у своїй людській цінності, в повноті своїх переживань, роздумів і мрій, пізнає суспільство на різних етапах його історії, осмислює феномен культури, смисл свого існування та існування іншої людини, що дає змогу адаптуватися до сучасного суспільства.

На думку Смотрицького Є.Ю., – метою гуманітарної підготовки є навчити учнів орієнтуватися у «просторі культури», засвоїти ціннісний підхід до світу на відміну від технократичного та сайєнтистського ставлення,

усвідомити значення екзистенціальної проблематики для формування світогляду та збагнути глибинний смисл «вічних» питань: що є людина, що є історія, що є краса, що таке добро і зло, в чому сенс людського життя, звідки виник світ та інших. Таким чином, гуманітарна освіта переносить наголос з позитивного (наукового) знання на особистість і культуру з метою відновлення цілісності культури шляхом формування моральної, естетичної, ціннісної свідомості особистості як носія, творця та «субстрата» культури [136, с. 3-6].

На сучасному етапі проблематика розвитку гуманітарної освіти досліджується такими українськими науковцями, як І. Д. Бех, Н. М. Бібік, Г. О. Балл, Р. А. Беланова, М. І. Бойченко, С. У. Гончаренко, Н. М. Дем'яненко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Ю. І. Мальований, П. П. Кононенко, Г. В. Онкович, М. І. Романенко, О. Г. Романовський, О. П. Рудницька, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, Є. Ю. Смотрицький, О. В. Сухомлинська та інші.

Вимоги до гуманітарної освіти визначаються чинними нормативними документами в галузі освіти Української держави, а також міжнародними документами, орієнтованими на визначення загальних засад підготовки фахівців в галузі гуманітарних знань, серед яких Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель», затверджена постановою КМУ від 28.03.2002 р. № 379, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України від 25.06.2013 р. №344/2013, Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176, Педагогічна конституція Європи, прийнята 23–25 травня 2013 р. під час проведення Другого Форуму ректорів педагогічних університетів Європи членами Асоціації ректорів європейських педагогічних університетів тощо.

До галузі гуманітарних наук згідно з «Переліком спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за

освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра», затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787, відносять філософію, релігієзнавство, богослов'я, історію, етнологію, архівознавство, археологію, мову і літературу (українську та іноземну), прикладну лінгвістику, переклад, літературну творчість, фольклористику, філологію, – всі науки, які вивчають духовний світ людини через текст [5, с. 58].

В чинній Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти України [35] зазначається, що зміст педагогічної освіти з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається стандартами вищої педагогічної освіти з урахуванням їх особливостей.

Зміст педагогічної освіти з гуманітарних спеціальностей для різних освітніх рівнів визначається стандартами вищої освіти галузі знань «Гуманітарні науки» і передбачає: соціально-гуманітарну, фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну і практичну підготовку, що реалізується через опанування на бакалаврському рівні – циклів дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки; фундаментальної та природничо-наукової підготовки; професійної та практичної підготовки, на магістерському рівні – циклів дисциплін професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної (загально-професійної) підготовки, а також професійної та практичної (спеціальної) підготовки.

Система гуманітарної педагогічної освіти є складовою системи вищої освіти і включає вищі навчальні заклади всіх форм власності, заклади післядипломної педагогічної освіти та органи управління у сфері освіти.

Однією з найбільш важливих тенденцій розвитку сучасної гуманітарної освіти є тенденція демократизації, що реалізується в практичних заходах по забезпеченню рівних можливостей для всіх громадян в одержанні якісної освіти, в її диференціації та індивідуалізації як одного із засобів по задоволенню різнобічних потреб.

З цією тенденцією тісно пов'язана реалізація системи безперервної освіти протягом життя, як визначального, провідного принципу розвитку освіти, як ціннісного фактору кожного індивіда, який в швидкозмінному світі зможе активно жити і діяти, роблячи максимальний внесок як у власний саморозвиток, так і в розвиток суспільства, його прогресивне оновлення.

Філософсько-методологічні принципи реалізації сучасної педагогічної освіти визначені в Педагогічній конституції Європи. Це ключові положення, що забезпечують побудову, функціонування та розвиток системи педагогічної освіти загалом і гуманітарної, зокрема, у європейському освітньому просторі. Основними серед них є принципи: людиноцентризму, науковості, доступності, системності, практики, індивідуального підходу, творчості, академічної автономії, креативності та інноваційного розвитку. [119, с. 4]

Базові визначення складових, функцій та призначення гуманітарної освіти дали змогу сформуванню низки концептуальних засад сучасної гуманітарної освіти в Україні, зміст якої окреслюється такими положеннями [166, с.26-29]:

- по-перше, гуманітарна освіта традиційно визначається як процес викладання-засвоєння навчальних дисциплін суспільствознавчого, людинознавчого та культурознавчого профілю. Головні серед них – філологічні, історичні, філософські, політологічні, економічні, соціологічні, психолого-педагогічні, українознавчі та правознавчі дисципліни. Також до гуманітарноосвітнього блоку, зазвичай, належать: етика, естетика, екологія, культурологія, релігієзнавство, фізична культура, риторика та мистецтво;

- по-друге, суспільний статус гуманітарної освіти визначається її світоглядною орієнтованістю, функцією об'єднання знань із різних галузей науки у цілісну картину світу та формування певних позицій і цінностей особистості в найважливіших сферах життя: жива і нежива природа, суспільство, родина, людина, історія, культура та ін.;

- по-третє, основною освітньою функцією гуманітарної освіти є соціалізація особистості – засвоєння сконцентрованих у сфері гуманітарного

пізнавально-перетворювального досвіду знань, які розкривають узагальнений і науково осмислений соціальний спосіб діяння як людства в цілому, так і окремого суспільства або групи людей;

- по-четверте, основною виховною функцією гуманітарної освіти є формування людини як суб'єкта соціалізації, що ефективно діє у культурно-історичному, суспільно-економічному, професійному, соціально-корпоративному та індивідуальному просторах розгортання її буття та діяння.

Конкретними завданнями гуманітарної освіти визначено:

1) сформуванню достатній набір знань, умінь та навичок, що необхідно зумовлюють об'єктивне відображення особистістю цінностей, ідеалів, процесів, намагань суспільства;

2) створити умови оптимальної орієнтації особистості щодо адекватного розуміння важливих характеристик суспільства, в якому вона живе, законів і принципів взаємодії між основними складовими діючих суспільно-економічних та культурно-історичних процесів;

3) допомогти молодій людині в оцінці можливостей для своєї самореалізації і міри відповідності для цього власного потенціалу і зусиль.

Зазначені напрями оптимізації та розвитку гуманітарної освіти мають реалізуватись у двох векторах: перший, – оптимізація та розвиток змістових складових гуманітарної освіти; другий, – оптимізація та розвиток структурно-динамічних методів гуманітарної освіти.

Щодо стратегії розвитку змісту гуманітарної освіти в Україні, то її відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національної стратегії розвитку освіти України та інших чинних нормативних документів в галузі освіти мають визначають наступні чинники:

1) гуманітарна освіта в Україні повинна носити національний характер, бути спрямована на утвердження українського народу як рівного серед рівних поміж інших народів світу, як народу, що має свою історію, культуру, ментальність і державу, що прагне жити у співдружності з усіма народами, не має агресивних потягів, не спрямована на приниження чи пригнічення

інших етносів, народностей, націй, має бути підпорядкована цілеспрямованому втіленню в життя української ідеї державотворення, національної консолідації народу України і національної злагоди як провідних ідейних домінант розвитку суспільства.

Одне з головних завдань сучасної гуманітарної освіти України – формування національної свідомості, розвиток почуття національної гідності та самоповаги. Адже, гуманітарна освіта – це те, що плекає, підтримує дух нації, її духовність, і, якщо скористатися визначенням славетної Ліни Костенко, – це «те, що творить гуманітарну – духовну – ауру нації»;

2) гуманітарна освіта України повинна мати полікультурний характер: формувати не просто фахівця певної галузі, а людину культури, що передбачає наявність гуманістичного світогляду і внутрішнього, духовного вміння співвідносити себе як з певним етносом, так і з найкращими взірцями світової культури загалом;

3) гуманітарна освіта в Україні повинна носити ноосферний і загальноцивілізаційний характер.

Принципово важливим є врахування факту формування європейського і світового цивілізаційного простору в аспекті прийняття певних засад і норм збереження і охорони культурного спадку, захисту культурної ідентичності великих і малих народів, поваги до прав людини на отримання освіти високої якості, щоб разом формувати засади високого гуманізму й поваги до культур всього людства в умовах інтенсивного цивілізаційного зростання.

Названі чинники (національні ідея та національний характер, мультикультурність та цивілізаційність, а також – євроінтеграційний вектор) мають зумовити основну стратегію розвитку гуманітарної освіти в Україні на найближчий період.

1.2. Компетентнісно-орієнтований підхід в гуманітарній педагогічній освіті

Якість підготовки випускників гуманітарних спеціальностей, відповідність рівня їхньої освіти вимогам галузевих стандартів визначається компетентностями, які формуються під час опанування студентами освітньої програми в галузі гуманітарних наук.

Компетентнісно-орієнтований підхід став новим концептуальним феноменом Європейської та світової освіти. Як показує аналіз розвитку освітніх систем багатьох країн [19], одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. В той же час, безліч дискусій, що точаться навколо питань компетентнісно-орієнтованої освіти як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн, зумовлюють необхідність визначення практичних засад його реалізації при підготовці викладачів гуманітарних спеціальностей.

За твердженням німецького дослідника Уте Клемента (*Ute Clement*) – привабливість поняття «компетентність» на противагу поняттю «кваліфікація» полягає в його відкритому та всеохоплюючому значенні, – в той час, як «кваліфікація» описує функціональну відповідність між вимогами робочих місць та метою освіти, «компетентність» повинна включати можливість особи діяти адекватно ситуації в широких сферах [203]. В «Керівництві для користувачів ECTS» компетентності визначаються як динамічна комбінація характеристик, здібностей та позицій, що виступають метою освітніх програм [193].

Компетентнісний підхід передбачає перехід від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції. Компетентнісна модель випускника з одного боку охоплює кваліфікацію, що пов'язує його майбутню

діяльність з предметами та об'єктами праці, а з іншого – відображає міждисциплінарні вимоги до результатів освітнього процесу.

Надання особливого статусу поняттю «компетентність» на загально-дидактичному, загально-педагогічному і методологічному рівні пов'язано, перш за все, з його системно-практичними функціями та інтегративною міжпредметною функцією в системі освіти.

Вчені зазначають, що поняття компетентність не зводиться ні до знань, ні до вмінь, ні до навичок. Компетентність можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, або, в ширшому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка підходить для розв'язання проблеми. Вдалий образ компетентності представлений в роботі К. Кіна (*Keen, K.*), який порівнює її з пальцями на руці (знання, навички, досвід, контакти, цінності), які координуються долонею і контролюються нервовою системою, що управляє рукою в цілому [196].

Компетентність не може бути визначена лише через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль в її застосуванні належить вмінням особистості орієнтуватися і виконувати свої фахові завдання у різних обставинах. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в певній ситуації отримані знання і досвід задля пошуку найоптимальнішого її вирішення. Щоб проявилась компетентність, необхідно звернути увагу на конкретну ситуацію, в якій вона реалізується. Отже, компетентність тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь і поведінкових характеристик, які налаштовані на умови конкретної діяльності. Компетентна особистість – це особистість із сформованими компетентностями. Компетентність є ступенем або рівнем здатності особистості ефективно діяти [18, с. 47–52].

Закон України «Про вищу освіту» визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на

певному рівні вищої освіти [1].

В «Національному освітньому глосарії: вища освіта» термін компетентність трактується наступним чином: «За проектом Тьюнінг Європейської Комісії, це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою.

Компетентності покладені у основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями.»

При цьому, термін компетенція у цьому ж виданні має визначення: «*Компетенція / компетенції (Competence, competency / competences, competencies)*: Надані (наприклад нормативноправовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків».

В глосарії наголошується, що слід розрізняти поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи [105, с.32-33].

В той же час, у сучасній педагогічній науці немає однозначного тлумачення означених понять. Одні автори вживають ці терміни як синоніми, інші розрізняють. Багато дослідників компетентнісного підходу в освіті ототожнюють ці поняття з огляду на семантичну специфіку мов. Обидва терміни походять з однієї основи латинської мови (*competentia* – обізнаність, відповідність, а *competo* – відповідаю, добиваюсь). У процесі аналізу позицій вчених щодо осмислення сутності понять «компетенція» і «компетентність» можна умовно виділити чотири наукових підходи.

Перший підхід у тлумаченні понять стосується їх ролі в забезпеченні зв'язку теоретичних і практичних складових освіти. Розробники цього підходу вбачають у компетенціях той місток, який дає змогу практично застосовувати набуті студентами знання (П. Борисов, І. Родигіна, О.

Савченко, М. Чошанов та ін.). Поняття «компетенція» акцентує практичний бік застосування знань, уміння використовувати отриману інформацію в різних життєвих і професійних ситуаціях, самостійно здобувати необхідні знання, уміння бачити проблеми, що виникають, активно знаходити їх вирішення. Компетенція актуалізує прагматичну спрямованість освітнього процесу, тоді як компетентність доповнюється особистими якостями індивіда (мотиваційними, волевовими, етичними, ціннісними орієнтаціями, звичками тощо). При цьому діалектика їх взаємодії полягає в тому, що компетентність є актуальним проявом компетенції.

Другий підхід до з'ясування змісту понять «компетенція» і «компетентність» характеризується тим, що вони визначаються через категорії «здатності», «готовності», «здібності». Цей підхід розробляють багато зарубіжних і вітчизняних учених: О. Дахін, І. Єрмаков, В. Краєвський, В. Кальней, О. Овчарук, О. Пометун, М. Рібаков, С. Шишов, Дж. Рамен, М. Сторбарт та ін. Так, російський вчений із Новосибірська О. М. Дахін, один із розробників документу «Стратегія модернізації змісту загальної середньої освіти до 2010 року», дає таке визначення: «Компетенція – сфера діяльності або коло питань, у яких людина професійно обізнана, володіє системними знаннями та великим досвідом роботи. Компетентність у певній галузі – це наявність у людини необхідних знань і здібностей, які дають змогу аналізувати, робити висновки й приймати ефективні рішення, а також раціонально діяти, реалізуючи вказані рішення» [143, с.3].

Вчені зазначають, що поняття компетентність не зводиться ні до знань, ні до вмінь, ні до навичок. Компетентність можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, або, в ширшому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка підходить для розв'язання проблеми. Компетенція не може бути визначена через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль в її застосуванні належить обставинам. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в певній ситуації отримані знання і досвід. Щоб проявилась компетенція, необхідно

звернути увагу на конкретну ситуацію, в якій вона реалізується. Отже, компетенція тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь і поведінкових відношень, які налаштовані на умови конкретної діяльності. Компетентна особистість – це особистість із сформованими компетентностями.

У дослідженнях українських науковців Н. Бібік та О. Овчарук, чітко простежується третій підхід. Компетентність розглядається як оцінна категорія.

Такий підхід до з'ясування сутності поняття «компетенція» знаходимо в роботах Н. Бібік. Вона пише, що «компетенції» сприймаються як похідні, вужчі від «компетентності». Аналіз контексту вживання поняття «компетенції» дозволяє розуміти його як соціально закріплений освітній результат. Тобто компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Компетентність є ступенем або рівнем здатності особистості ефективно діяти [18, с.21].

Кожний вид компетентності, за дослідженнями Б. Борисова та А. Хуторського, має різні рівні засвоєння (мінімальний, достатній і високий) [21, с. 23]. За таким тлумаченням, оцінка компетентності повинна даватись відповідно до певних державних стандартів чи критеріїв якості.

Зважаючи на те, що поняття «компетентність» є системним формуванням, можна виділити і четвертий підхід, який розробляється російськими дидактами О. Дахіним, В. Краєвським, А. Хуторським і підтримується деякими українськими дослідниками. За цією концепцією, компетентність – це сукупність особистісних якостей студента (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), які зумовлені досвідом його діяльності в певній соціальній і особистісно значущій сфері [76, с.64].

А. Хуторський пропонує таке визначення цих понять: «Компетентність – оволодіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності». Далі він уточнює, що під

компетенцією треба розуміти наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки студента, а під компетентністю – уже особистісну якість (сукупність якостей), які вже сформовано, а також мінімальний досвід щодо певної діяльності. Тобто компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенції [178].

Сукупність представлених підходів засвідчує різноплановість поглядів щодо трактування понять «компетенція» і «компетентність».

В нашому дослідженні ми будемо визначати *компетентність* як *набуті особою в процесі освіти морально-етичні цінності, знання, уміння та навички, які за наявності дієвої мотивації дозволяють їй ефективно виконувати свої соціальні й професійні функції.*

На основі представленого узагальненого визначення поняття «компетентність» можна побудувати структурну модель окремої компетентності, виділивши при цьому, такі складові:

- *особистісні якості, що включають сформовані морально-етичні цінності;*
- *теоретичні знання;*
- *практичні вміння і навички;*
- *мотивація до дії.*

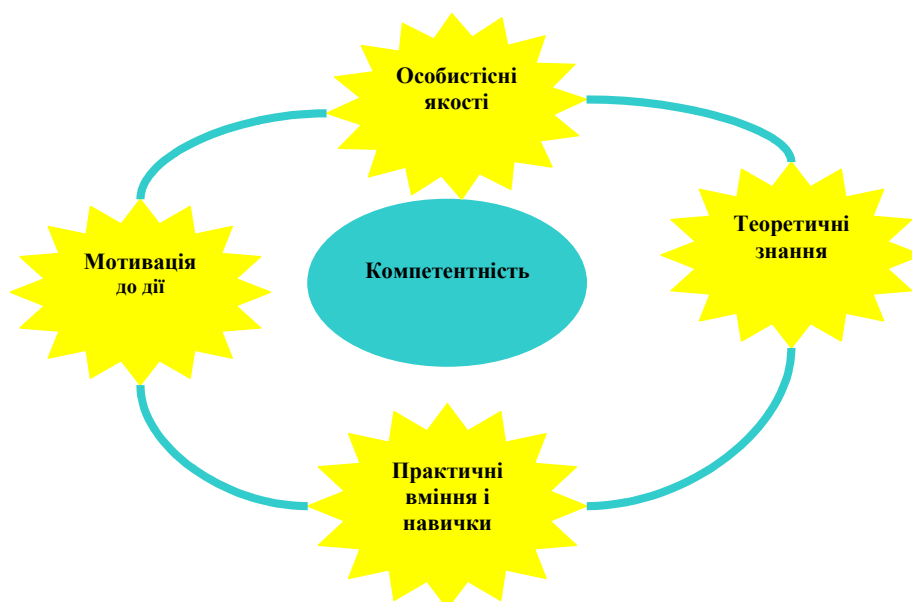


Рис. 1.1 Модель компетентності

Щодо визначення поняття *компетенція*, то даний термін в нашому дослідженні ми будемо вживати відповідно до трактування, поданого в «Національному освітньому глосарії: вища освіта» [105].

Як зазначається в проєкті Тюнінг [70, с. 30], набуття відповідних компетентностей є метою реалізації освітньої програми. При цьому, компетентності виражаються в термінах, що є зрозумілими роботодавцю (як правило, компетентності випускників визначаються виходячи з видів і завдань професійної діяльності) та формуються в рамках різних елементів (одиниць) освітньої програми і оцінюються на різних етапах навчання.

Компетентності, як правило, не можуть бути цілком сформовані однією дисципліною або практикою, набуття студентам компетентностей є циклічним інтегративним процесом, в якому окрім змісту освіти важливі також форми і технології навчання і викладання.

Своєрідними індикаторами рівня оволодіння студентами компетентностями є результати навчання. Результати навчання відносяться до елементів (структурних одиниць) освітньої програми (модулів, дисциплін, практик тощо) і формулюються викладачами як очікувані та вимірювані «складові» компетентностей: знання, практичні вміння, досвід діяльності, які повинен отримати і вміти продемонструвати навчається після освоєння елемента освітньої програми. Опис результатів навчання, як правило, характеризується використанням активних дієслів (знати ..., розуміти ..., вміти ..., мати досвід діяльності в ...). Результати навчання можуть відноситися і до освітньої програми в цілому («узагальнені результати навчання»). Формулювання результатів навчання є основою для оцінки трудовитрат студентів і, відповідно, для розподілу кредитів ECTS за елементами (структурними одиницями) освітньої програми.

Формулювання вимог до результатів навчання, як правило, починаються з фрази: «Після успішного завершення опанування (курсу / модуля або кваліфікації) студент зможе ...». Таке формулювання має ряд переваг, оскільки змушує розробника вимог до результатів навчання

зосередитися саме на тих навичках, здібностях і знаннях, яких необхідно набути. Для даних формулювань характерне використання активних дієслів. У своїй ієрархії розумового процесу Б. Блум (*Benjamin Bloom*) виділяє шість освітніх категорій: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка [191].

Результати навчання мають оцінюватися за відповідними критеріями. Результати навчання і критерії оцінювання в сукупності є визначальними чинниками для виставлення студентам оцінок за навчальну діяльність і зарахування кредитів ECTS (залікових одиниць). Факт зарахування кредитів ECTS свідчить про виконання студентами вимог до результатів навчання хоча б на мінімально встановленому рівні.

За визначеннями європейських експертів [19] компетентнісна освіта спрямована допомогти людині вирішувати різні проблеми в незнайомих ситуаціях, тому її дослідженню і розвитку має приділятися особлива увага через визначення оптимальних змісту, форм і методів організації навчального процесу задля підготовки сучасних конкурентоздатних фахівців. В той же час, на сьогоднішній день, попри численні наукові дослідження, розробки і публікації на тему компетентнісних підходів в освіті, компетентнісно-орієнтована освіта все ще залишається дискусійною проблематикою.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі і світі, спонукають освітян до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки викладачів, що має бути сформована відповідно до вимог сучасності, суспільних тенденцій та кращого досвіду педагогічної освіти на основі розмаїття світових моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою.

З метою розробки концептуальної структури для розвитку загальних, ключових компетентностей (*key competencies*), необхідних кожній людині в перспективі безперервної освіти, а також їх оцінки та зіставлення на міжнародному рівні Загальноєвропейською науковою спільнотою в рамках

реалізації проекту «Визначення та відбір загальних (ключових) компетентностей» (Development and Selection of Key Competencies – DeSeCo, 2002) були відібрані такі загальні (ключові) для кожної сучасної людини компетентності [192]:

I – Діяти автономно: здатність захищати і відстоювати свої права, інтереси, обов'язки, потреби; здатність будувати і виконувати життєві плани і проекти; здатність діяти в широкому контексті.

II – Інтерактивно використовувати інструменти: здатність інтерактивно використовувати мову, символи та тексти; здатність інтерактивно використовувати знання та інформацію; здатність інтерактивно використовувати (нові) технології.

III – Функціонувати в соціально неоднорідних групах: здатність будувати взаємини з іншими; здатність до кооперування; здатність вирішувати конфлікти.

Визначення загальноєвропейських підходів до формування цих загальних (ключових) компетентностей здійснювалося відповідно до багатьох міжнародних угод, зокрема «Загальної декларації прав людини» (The Universal Declaration of Human Rights), «Декларації щодо навколишнього середовища» (The Rio Declaration on Environment), «Всесвітньої декларації з освіти для всіх» (The World Declaration on Education for All) тощо. Таким чином, основні принципи прав людини, демократичних цінностей і цілей життєдіяльного розвитку мають спільну точку відліку для їх визначення, розвитку та оцінки в міжнародному контексті.

В світовій науці й практиці формування фахового потенціалу педагога є однією з актуальних проблем освіти. Компетентності викладача розвиваються і формуються в системі фахової освіти і суспільних відносин, в залежності від духовних і матеріальних умов життя та діяльності, і насамперед, – в процесі педагогічної практики та педагогічного спілкування. Кожна зі сфер праці вчителя зумовлює особливі вимоги до його професійних якостей, успішність педагогічної діяльності багато в чому обумовлена також

прагненням викладача до саморозвитку і орієнтації на прогресивні освітні та наукові процеси.

Відповідно до завдань Болонського процесу щодо гармонізації освітніх структур і орієнтації освітньої підготовки на загальноєвропейський контекст, європейська наукова спільнота працює над визначенням «загальноєвропейських характеристик» викладачів, або, іншими словами, – фаховими педагогічними вимогами в контексті європейського професіоналізму.

Аналізуючи Педагогічну конституцію Європи, що визначає принципи та методологію процесу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття, можна відмітити, – основними педагогічними цінностями в даному документі визначаються: толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини і солідарність, милосердя і совість, відповідальність, а найважливішою компетентністю педагога XXI століття – є вміння забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ [119, с. 5].

Головним завданням підготовки європейського вчителя є формування здатності до практичної навчально-виховної діяльності як динамічного поєднання етичних цінностей і когнітивних, мета-когнітивних, міжособистісних і практичних вмінь та навичок, знань та розуміння.

Загальні вимоги до «хорошого» вчителя формувалися віками і в кожній країні світу вони орієнтовані на високий педагогічний професіоналізм викладача, глибокі знання своєї предметної галузі та вміння таким чином організувати навчальний процес, щоб учні/студенти досягали найкращих результатів.

Так, у професіограмі вчителя, розробленої за радянських часів під керівництвом проф. В. О. Сластьоніна, визначаються наступні важливі для викладача професійні та особисті якості [115, с.29-31]:

Якості особистості

Суспільної спрямованості: науковий світогляд, потреби передової

людини; громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя; загальнолюдські моральні риси та якості; прагнення до висот своєї професії; загальна ерудиція, начитаність.

Професійно-педагогічної спрямованості: компетентність; захопленість професією; висока професійна працездатність; любов до дітей, гуманне ставлення до них; уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи; вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість; справедливість; тактовність; витримка, терплячість, самовладання; педагогічний такт, чуйність, щирість; самокритичність, скромність, самооцінка; винахідливість, твердість і послідовність у словах і діях; педагогічна уява, оптимізм; комунікативні здібності, виразна мова; зібраність, акуратність і зовнішня охайність.

Вимоги до психолого-педагогічної підготовки

Знання: основ методології; психолого-педагогічні; анатомо-фізіологогігієнічні; теорії і методики виховання; змісту навчального предмета й методики його викладання; індивідуально-психологічних особливостей особи на різних вікових етапах; методики індивідуальної роботи та роботи з дитячими і молодіжними колективами; змісту і методів роботи з батьками та громадськістю; політики, історії, краєзнавства, літератури та мистецтва, моралі, етики, естетики, релігії, права, техніки і культури.

Уміння і навички:

Конструктивні: планувати навчальну й виховну роботу; відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмовий матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу; творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку; планувати систему перспективних ліній у розвитку окремої особистості та колективу; здійснювати індивідуальну програму навчання та виховання учня.

Організаторські: виявляти й організовувати актив класу, керувати ним у різних умовах; організовувати різні види колективної та індивідуальної

діяльності учнів, розвивати їхню активність; здійснювати контроль і допомогу в розумовому розвитку учнів; здійснювати контроль і допомогу у виконанні доручень учнями; здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями; організовувати роботу з батьками та громадськістю.

Комунікативні: встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, батьками, учителями; регулювати внутрішньо-колективні та між колективні відносини; знаходити потрібні форми спілкування з учнями й батьками; передбачати результат педагогічної дії на відносини з учнями,

Дослідницькі: вивчати індивідуальні особливості учнів та колективу; критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності; усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання; використовувати в роботі психолого-педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід; прогнозувати використовувані засоби і методи роботи.

Прикладні: творчі: малювати, співати, танцювати, грати на музичному інструменті, виразно читати; організаційно-масові; спортивно-туристські; володіти технічними засобами навчання; володіти педагогічною технікою – вмінням організувати себе, посилювати внутрішнє збудження і гальмувати його, зацікавлювати, навіювати, надихати і стримувати учнів; володіти культурою і технікою мовлення, міміки, жестів; виразом обличчя, голосом, інтонацією.

Узагальнивши ці професійні вимоги до вчителя можна об'єднати в три основні комплекси, які взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного: загальнолюдські якості; якості, що визначають специфіку професії вчителя (психолого-педагогічна підготовка); спеціальні знання, уміння і навички з предмету (спеціальності) і, зокрема, уміння:

- сумлінно виконувати свої професійні обов'язки й етично поводитися;
- працювати в колективі;
- організувати навчальний процес;
- ефективно управляти навчальною діяльністю учнів/студентів;

- застосовувати диференційовані підходи навчання відповідно до здібностей учнів/студентів;
- розвивати в учнів/студентів мотивацію до роботи та навчання;
- ефективно сприяти розвитку навчального закладу та брати участь в різних педагогічних організаційних заходах;
- залучати батьків та громадськість до підтримки діяльності навчального закладу;
- використовувати нові технології в своїй повсякденній практиці;
- управляти особистим професійним розвитком.

До цього варто додати, що компетентність і професійні здібності вчителя зможуть розвиватися лише тоді, коли викладач постійно займатиметься творчістю, науковими дослідженнями й орієнтуватиметься в загальних соціальних змінах.

Щодо європейського виміру професійних якостей викладача, то сучасне бачення цього питання може бути визначене за контекстом міжнародних угод та настанов, прийнятих в рамках Болонського процесу, і загалом розкриватися як гармонійне поєднання національної й транснаціональної складової в реалізації освітньої діяльності та вихованні громадян сучасного глобалізованого суспільства.

Аналізуючи міжнародні тенденції розвитку суспільства та сучасні акценти освітньої політики європейських держав, можна визначити основні професійні вимоги, які дозволять викладачу на базі національної освіти стати повноправним громадянином Європи Знань, бути конкурентоспроможним фахівцем в педагогічній галузі і реалізувати свій творчий потенціал в будь-якій з Європейських чи світових держав. Серед цих вимог головними є:

1) *європейська ідентичність*. Європейський вчитель повинен мати такі якості, які дозволять йому бути вчителем не лише у власній країні, а й мати змогу викладати за програмами будьякої держави.

Європейський вчитель має бути патріотом своєї держави, але в той же час відчувати себе частиною великої європейської родини. Це поєднання

національної приналежності та загальноєвропейської ідентифікації забезпечує розуміння важливості питань багатоформатності і гармонійності сучасного суспільства. Різноманітність в межах єдності є ключовим аспектом визначення європейської ідентичності, яка передбачає відкритість до загальносвітових цінностей.

2) *європейські знання*. Європейський учитель повинен розумітися на питаннях функціонування та розвитку інших європейських систем освіти і питаннях освітньої політики на рівні ЄС. Він має сприймати систему освіти своєї країни в органічному взаємозв'язку з освітою інших європейських держав. Повинен орієнтуватися в загальних питаннях освітньої політики європейських і світових країн. Європейський викладач має знати історію європейського розвитку і її вплив на сучасне європейське суспільство.

3) *європейська полікультурність*. Європейські вчителі повинні органічно сприймати багатопланову сутність європейського суспільства. Вони мають бути добре обізнані в питаннях власної культури і відкриті до сприйняття цінностей інших культур; вміти тактовно й толерантно поводитись в іншому культурному середовищі, не виявляючи національного шовінізму. Працюючи з учнями/студентами, які належать до різних етнічних груп, вчитель має з повагою ставитися до їх національних традицій і поважати їх самобутність. Європейський учитель виступає за демократичне вирішення проблем полікультурності суспільства знань і забезпечення рівних можливостей доступу до освіти для всіх жителів Землі.

4) *європейська мовна компетентність*. Для відповідності вимогам сучасного світу європейські вчителі повинні володіти більше ніж однією європейською мовою. Вони мають вивчати інші мови, починаючи з початкової школи і удосконалювати свої знання протягом життя, з тим, щоб бути спроможними викладати іншими мовами. Європейські вчителі мають час від часу виїздити на стажування до інших країн для обміну досвідом та набуття навичок спілкування кількома мовами з колегами і людьми інших країн.

5) *європейський професіоналізм*. Для набуття якостей європейського професіоналізму європейський вчитель повинен мати освіту, яка б дозволяла йому викладати в будь-якій європейській країні. Він повинен застосовувати «європейський» підхід при викладанні різних предметів і реалізувати міждисциплінарні зв'язки орієнтуючись на європейські наукові традиції. Європейський вчитель має обговорювати зміст навчальних програм і свої педагогічні методи з колегами з інших європейських країн. Він має цікавитися і вивчати різні методики викладання і досвід організації навчання. Він, зазвичай, спирається на результати наукових досліджень різних країн, щоб зрозуміло пояснити професійні питання і належно організувати навчання.

Педагогічна освіта в даний час орієнтовна на новий рівень професіоналізму, не обмежений національними кордонами. Багато навчальних курсів вже будуються на засадах багатой історії європейських традицій, і це починання має успішні результати. Спільні програми за різними рівнями освіти, що пропонуються навчальними закладами Європейських країн, органічно сприяють розвитку європейського професіоналізму, так же як і застосування інноваційних технологій, які відкривають для цього широкі можливості.

б) *європейський рівень якості*. Для належної оцінки рівня професійної відповідності європейського вчителя встановленим вимогам, обов'язково має бути система визначення і порівняння якості підготовки фахівців різних європейських країн. Пропозиції стосуються як формальної оцінки систем педагогічної освіти, так і неофіційних обмінів та міжкультурних візитів. Болонський процес є важливим кроком на шляху до академічної узгодженості та створення загальних рамок визначення кваліфікацій по всій Європі. Збільшення сумісності між європейськими кваліфікаціями та прозорості результатів навчання випускників займає центральне місце в Болонському процесі, так же як і усунення перешкод для мобільності викладацьких кадрів.

Наведені вище положення передбачають подальший розвиток в плані визначення основних складових «європейських характеристик» сучасного освітянина, адже «європейський вимір» професійних педагогічних компетентностей складається з безлічі різних аспектів, які є необхідними для розвитку соціально-політичного і культурного контексту європейського співтовариства. Єдине, що має бути беззаперечним і вирішальним при формуванні європейських і загальносвітових педагогічних компетентностей – це загальнолюдський і гуманістичний контекст в організації роботи викладача та реалізації навчально-виховного процесу.

Аналізуючи педагогічні стандарти інших країн, можна прийти до висновку, що вимоги до підготовки педагогічних кадрів і педагогічної майстерності схожі майже в усіх країнах. Цьому, звичайно ж, сприяють процеси глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації світового суспільства, створення загальноєвропейського освітнього простору тощо. В той же час, ці вимоги продиктовані звичайною практичною необхідністю людства, яке прагне виховання здорового, освіченого, демократично і гуманістично сформованого підростаючого покоління.

За визначенням, наведеним в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка, значення терміну педагогічна майстерність розкривається як «характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності викладача виступають такі ознаки його діяльності як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особисті риси і якості» [42, с. 251].

Серед основних вимог, які висуваються до професійної кваліфікації педагога, задекларованих Європейською комісією [194], відносяться:

— глибокі знання свого навчального предмета;

- належні знання педагогіки;
- навички та вміння, необхідні для керівництва учнями та їх підтримки;
- розуміння соціальних і культурних аспектів освіти.

Ці вимоги реалізуються шляхом набуття семи ключових компетентностей, які повинні мати вчителі будь-якого рівня [194]:

1. Міжособистісні компетенції для створення доброзичливої, безпечної атмосфери в класі, що сприяє ефективній роботі учнів;

2. Педагогічні компетентності для підтримки особистісного розвитку дітей, допомоги в становленні їх самостійності та відповідальності;

3. Предметні знання і методологічні компетенції, що демонструють глибокі знання свого предмета і відповідних методів навчання (в тому числі змісту педагогічної теорії);

4. Організаційна компетентність, що дозволяє організувати і підтримувати навчальний процес;

5. Компетенція орієнтована на забезпечення плідної співпраці з колегами і сприяння належній організації та функціонуванню навчального процесу;

6. Компетенція, що дозволяє співпрацювати з тими, хто відіграє важливу роль у шкільному середовищі, а також студентському оточенні і розвитку взаємовідносин з батьками або опікунами студентів, колегами в освітніх та юнацьких установах, сферах соціального забезпечення;

7. Компетенція, що дозволяє реалізуватися і розвиватися як фахівець протягом життя.

Щодо особистих якостей викладача, то, відповідно до рекомендацій загальноєвропейської освітньої співдружності, основні особисті педагогічні компетентності повинні відповідати наступним вимогам [202]:

- дотриманню викладачем етичних норм, як індивідуальних, так і суспільних, що ґрунтуються на загальнолюдських фундаментальних цінностях і розуміннях про знання і навчання, людину і суспільство;

- вмінні сприймати і розуміти потреби і можливості кожної конкретної

дитини;

- готовності до співробітництва з батьками, колегами та іншими зацікавленими сторонами;

- розумінні сучасних тенденцій розвитку суспільства, в якому ми живемо, знання його історії та прогнозування майбутнього;

- вмінні правильно обрати засоби організації, управління та стимулювання демократичних процесів навчання для учнів, за яких вони відповідають;

- вмінні організувати власну практичну діяльність, а також планувати і обирати форми і методи навчання відповідно до кожної конкретної ситуації та особливостей групи дітей;

- спроможністю брати участь в заходах щодо удосконалення навчального процесу та підвищення якості освіти в школі.

Ці вимоги (в тій чи іншій інтерпретації) є класичними для багатьох освітніх систем, головним питанням в системі підготовки педагогічних кадрів є те, як забезпечити їх оптимальне втілення в майбутніх викладачах, які форми і методи застосувати, щоб зробити це втілення найбільш ефективним для кожного студента.

Педагогічна освіта в даний час орієнтовна на новий рівень професіоналізму, не обмежений національними кордонами. Багато навчальних курсів вже будуються на засадах багатой історії європейських традицій. Спільні програми за різними рівнями освіти, що пропонуються навчальними закладами Європейських країн, органічно сприяють розвитку європейського професіоналізму.

В рамках реалізації ідей Болонського процесу були розроблені відповідні загальноєвропейські освітні стандарти, які визначають вимоги до результатів і якості підготовки фахівців на рівнях бакалавра, магістра, доктора Phd, зокрема, так звані, Дублінські дескриптори (Dublin Descriptors) [200], розроблені інтернаціональною групою експертів з вищої освіти «Спільна ініціатива з якості» (Joint Quality Initiative), що визначають

загальноєвропейські вимоги до основних загальних компетентностей, яких повинні набути студенти, після завершення певного освітнього рівня:

- знання і розуміння;
- здатність до застосування знань і розумінь;
- здатність до формулювання суджень і прийняття рішень;
- здатність до передачі знань і розумінь;
- здатність до продовження навчання.

Аналіз даного документа дозволяє визначити, що бакалаврський рівень освіти передбачає набуття таких загальних компетентностей:

— *в галузі знань і розумінь* – демонструвати знання і розуміння в певній предметній галузі, сформовані на основі загальної середньої освіти, які, як правило, відповідають, рівню, який визначається передовими підручниками, і включає в себе певні аспекти, пов'язані з найбільш передовими знаннями в даній галузі навчання;

— *в галузі здатності до застосування знань і розумінь* – застосовувати свої знання і розуміння способом, що свідчить про кваліфікований фаховий підхід до трудової діяльності або до професії, і мають компетентності, що зазвичай демонструються за допомогою формулювання і обґрунтування переконань та вирішення проблем в рамках певної галузі навчання;

— *в галузі здатності до формулювання суджень і прийняття рішень* – здійснювати збір та інтерпретацію важливих даних (зазвичай в рамках галузі навчання) для формулювання суджень, що передбачає врахування значущих соціальних, наукових чи етичних питань;

— *в галузі здатності до передачі знань і розумінь* – доводити інформацію, ідеї, проблеми та рішення як фахівцям, так і нефахівцям;

— *в галузі здатності до продовження навчання* – мати вміння в галузі навчання, які необхідні для продовження навчання з високим ступенем автономності.

Магістерський ступінь освіти передбачає наступні загальні компетентності фахівців:

— *в галузі знань і розумінь* – демонструвати знання і розуміння, сформовані на бакалаврському рівні підготовки, і поглиблені в плані знаннєвої компоненти, що дозволяє реалізацію оригінальних підходів при розробці та застосуванні ідей, зокрема, дослідницького характеру;

— *в галузі здатності до застосування знань і розумінь* – застосовувати свої знання, розуміння і здатності вирішувати проблеми в нових і незнайомих ситуаціях в рамках більш широких (міждисциплінарних) галузей, що пов'язані з основним профілем;

— *в галузі здатності до формулювання суджень і прийняття рішень* – здатні інтегрувати знання і справлятися зі складними питаннями, та приймати рішення на основі неповної або обмеженої інформації, яка передбачає урахування соціальної та моральної відповідальності, що пов'язана із реалізацією даних знань і рішень;

— *в галузі здатності до передачі знань і розумінь* – на підставі набутих знань можуть формулювати свою думку та висловлювати свої судження, обґрунтовувати їх в фахових і не фахових колах чітко, логічно і послідовно;

— *в галузі здатності до продовження навчання* – володіти належними вміннями, що дозволяють продовжувати навчання, переважно, самостійно й автономно.

Загальноєвропейські вимоги щодо змісту сучасної педагогічної освіти визначаються, зокрема, в проекті Tuning «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх програм у предметній галузі «Освіта» [70, с. 52]. Так, за версією проекту Tuning «Освіта», – фахівці освітньої галузі мають володіти загальними для всіх галузей компетентностями, які дозволять ефективно реалізувати свою професійну діяльність за будь-яким фаховим спрямуванням, – так званими, – мета-компетентностями, до яких входять загальні та фахові мета-компетентності. Їх перелік наводиться нижче.

Загальні мета-компетентності [70, с.41]:

1. Уміння працювати в команді;
2. Здатність до створення нових ідей (креативність);

3. Здатність визначати, формулювати і вирішувати проблеми;
4. Здатність застосовувати знання на практиці;
5. Здатність до самоосвіти;
6. Здатність до спілкування в усній та письмовій формі рідною та іноземною мовою;
7. Здатність працювати самостійно;
8. Здатність діяти відповідно до етичних норм;
9. Здатність знаходити, обробляти, аналізувати і використовувати інформацію з різних джерел;
10. Знання і розуміння фахової галузі та професії;
11. Здатність вирішувати конфлікти і вести переговори;
12. Націленість на досягнення якості.

Фахові мета-компетентності [70, с. 41]:

1. Здатність діагностувати і оцінювати рівень розвитку, досягнень та освітніх потреб особистості;
2. Здатність до саморозвитку на основі рефлексії результатів своєї професійної діяльності;
3. Здатність проектувати і здійснювати освітній процес з урахуванням сучасної соціокультурної ситуації та рівня розвитку особистості;
4. Здатність до організації спільної діяльності та міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
5. Здатність створювати і підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище;
6. Здатність створювати умови для позитивного ставлення суб'єктів освітнього процесу до соціального оточення і самого себе;
7. Здатність використовувати основи теорії та методології освіти в професійної діяльності;
8. Здатність користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями.

При формуванні наведеного переліку мета-компетентностей автори проекту Tuning «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх

програм у предметній галузі «Освіта» орієнтувалися на доповідь Ж. Делора, члена міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття «Освіта: прихований скарб», в якій автор сформулював 4 цілі (стовпи) освіти:

- Навчитися жити в ладу з іншими людьми, що передбачає – розвиток розуміння інших, чужої історії, традицій, духовних цінностей і на цій основі спонукання людей до реалізації спільних проектів або вирішенню неминучих конфліктів розумним і мирним способом.

- Навчитися вчитися, що зумовлене інтенсивними змінами внаслідок науково-технічного прогресу і появою нових форм соціально-економічної діяльності, та потребує необхідності поєднання ґрунтовної загальної освіти й можливостей поглибленого вивчення обраної предметної галузі.

- Навчитися працювати – що передбачає крім формування професійних навичок, необхідності набуття компетентностей, які дозволять діяти в різних, зокрема, непередбачуваних ситуаціях, і працювати в команді. Це моменти, на які в освітніх методах не приділяється належної уваги.

- Навчитися жити в злагоді із собою. У ХХІ столітті кожному необхідно розвивати незалежність і власну думку в поєднанні із загостреним почуттям особистої відповідальності за досягнення загальних цілей [70, с. 42].

Щодо визначення вимог до фахових компетентностей випускників магістерських педагогічних програм, то за версією проекту Tuning «Освіта» випускники повинні:

Знати / розуміти:

- Конституцію та закони своєї держави, рішення Уряду та органів управління освітою з питань освіти та освітньої політики;

- Конвенцію про права дитини;

- основи загальнотеоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для вирішення науково-дослідних, науково-методичних та організаційно-управлінських завдань;

- основні напрямки та перспективи розвитку освіти і педагогічної науки;

- основи права, наукову організацію праці, правила і норми охорони праці, техніки безпеки і протипожежного захисту.

Вміти / бути в змозі виконати:

- використовувати спеціальні знання для критичного аналізу, оцінки і синтезу нових складних ідей, які знаходяться на вістрі вирішення проблем у галузі освіти;

- розширювати або переосмислювати існуючі знання і професійну практику в галузі педагогіки або на стику наук про людині;

- досліджувати, розробляти, реалізовувати і адаптувати проекти, що ведуть до отримання нових знань і нових рішень в галузі освіти;

- демонструвати значні лідерські якості, інноваційність і самостійність у трудовій та навчальній діяльності в нових контекстах, що потребують вирішення проблем, пов'язаних з множинними взаємопов'язаними факторами;

- критично аналізувати, оцінювати і синтезувати нові і складні ідеї в галузі освіти;

- приймати стратегічні рішення на підставі мінливих процесів в галузі освіти;

- реагувати на соціальні, наукові та етичні питання, які зустрічаються у трудовій та навчальній діяльності;

- проводити самостійно науково-дослідну та педагогічну діяльність, що вимагає широкого освіти у відповідному напрямку;

- організовувати міждисциплінарну і міжвідомчу взаємодію фахівців для вирішення завдань в галузі психолого-педагогічної діяльності;

- вибирати необхідні методи дослідження, модифікувати існуючі та розробляти нові методи, виходячи із завдань конкретного дослідження;

- розглядати освіту як особливу сферу соціокультурної практики, що забезпечує передачу (трансляцію) культури від покоління до покоління і виступаючу як контекст становлення особистості [70, с.49-50].

На підставі узагальненого аналізу освітньо-кваліфікаційних

характеристик магістрів галузі знань 0203 «Гуманітарні науки» спеціальностей 8.02030101 «Філософія», 8.02030201 «Історія» та 8.02030301 «Українська мова та література» [70] було визначено, що в процесі гуманітарної педагогічної освіти формуються такі *загально-професійні компетентності*:

- знання різноманітних явищ відповідної предметної галузі та розуміння значення комплексного підходу їхнього дослідження;
- володіння методами спостереження, опису, ідентифікації, класифікації явищ відповідної предметної галузі;
- сучасні уявлення про специфіку розвитку відповідної предметної галузі;
- здатність застосовувати основні теоретичні та практичні методи певної предметної галузі в науково-практичній і навчальній діяльності;
- знання принципів державної політики в певній предметній галузі;
- здатність застосовувати сучасні технології роботи при суб'єкт-суб'єктних відносинах у навчально-виховному процесі;
- знання основних закономірностей та сучасних досягнень інноваційних педагогічних технологій;
- розуміння ролі особистості педагога в роботі з учнями (студентами);
- знання психофізіологічних особливостей суб'єктів навчально-виховного процесу; володіння методами роботи з різними віковими групами учнів (студентів);
- знання основ правової, фінансової, психолого-педагогічної роботи в освітньому закладі;
- знання основ охорони здоров'я та формування здорового способу життя людини;
- сучасні уявлення про досвід соціального забезпечення в Україні та інших державах;
- знання та вміння застосування на практиці принципи деонтології, розуміння соціальних та психологічних наслідків в сфері професійної

педагогічної діяльності;

- сучасні знання про принципи моніторингу якості підготовки учнів (студентів) та оцінювання рівня володіння ними відповідними компетентностями;

- здатність планувати й реалізовувати відповідні заходи;

- знання Конституції України, Закону «Про освіту», Закону «Про вищу освіту», правових основ законодавства України в галузях освіти і соціального захисту;

- здатність організовувати роботу відповідно до вимог охорони праці;

- здатність до ділових комунікацій у професійній сфері, знання основ ділового спілкування, навички роботи в команді.

А також наступні *професійно-профільні (спеціалізовано-професійні)* компетентності:

- виявляти здатності до ефективного забезпечення навчального процесу з дисциплін відповідного предметного спрямування у різних типах освітніх закладів, зокрема, гімназіях, ліцєях, коледжах, а також вищих навчальних закладах, у яких відповідні дисципліни вивчаються як фахові або загальноосвітні;

- визначати й реалізувати в практичній діяльності новий зміст відповідних навчальних предметів, забезпечуючи при цьому використання сучасних інформаційних і методичних технологій, орієнтованих на інтелектуальний і загальнокультурний розвиток учнів (студентів);

- вдосконалювати свою педагогічну майстерність з метою подолання труднощів, які можуть виникати в навчальному процесі і виховних заходах, зокрема, в індивідуальній роботі з окремими учнями (студентами);

- виявляти готовність до науково-дослідної роботи з відповідних проблем певної предметної галузі, використовуючи необхідні методи збирання фактичного матеріалу для дослідження та його наукової інтерпретації;

- використовувати знання історико-культурного та літературного

контексту у процесі навчання в різних типах навчальних закладів;

- систематично підвищувати свою кваліфікацію як наукового дослідника і викладача-методиста шляхом ознайомлення з науковою та методичною літературою, брати участь у наукових семінарах та конференціях, у діяльності методичних об'єднань та інших формах методичної роботи;

- дотримуватися у своїй професійній діяльності норм Конституції України та інших законів держави, які регулюють діяльність освітніх закладів і наукових установ.

- вміти планувати процес навчання, виховання та розвитку, координуючи мету, зміст, методи, форми та засоби на різних етапах педагогічної діяльності, спираючись на структуру організаційної діяльності та враховуючи психологічні закономірності, дидактичні та методичні принципи діяльності;

- аналізувати явища відповідної предметної галузі з позицій сучасної науки, конкретно використовувати основні наукові категорії;

- знання закономірностей системи і структури відповідної предметної галузі, їхньої специфіки та функціонування;

- вміти складати тематичні, календарні, поурочні плани, дотримуючись програмних вимог;

- вміти планувати застосування різних видів вправ, добирати та конструювати засоби навчання та дидактичні матеріали з метою забезпечення індивідуальних програм розвитку учнів;

- вміти планувати етапи уроку, враховуючи наявність основного та альтернативних підручників, додаткової літератури, періодичних видань, засоби масової інформації, навчально-методичних матеріалів;

- вміти планувати різні заходи, спрямовані на підвищення рівня оволодіння певною предметною галуззю, розширення знань про соціально-культурні та економічні особливості України, розвитку творчих здібностей школярів (студентів), підготовки їх до самостійної навчальної роботи,

поєднуючи при цьому навчальну роботу на уроці та в позаурочний час;

- вміти планувати дослідницьку роботу, вивчати та узагальнювати передовий педагогічний досвід з певної предметної галузі з метою підвищення власної кваліфікації та забезпечення ефективності процесу навчання, враховуючи змінний характер професійної діяльності;

- вміти планувати різні види та форми поточного, рубіжного, підсумкового контролю рівня сформованості навичок та вмінь учнів (студентів);

- здатність володіти навичками роботи з комп'ютером на рівні користувача, використовувати інформаційні технології для рішення експериментальних і практичних завдань у галузі професійної діяльності.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити наступні висновки:

1) зміст галузевих стандартів гуманітарної освіти спеціальностей 8.02030101 «Філософія», 8.02030201 «Історія» та 8.02030301 «Українська мова та література» відображає загальноєвропейські вимоги, визначені в проекті Tuning «Освіта» щодо реалізації компетентісно-орієнтованої підготовки педагогічних кадрів;

2) перелік загально-професійних і професійно-профільних (спеціалізовано-професійних) компетентностей майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей орієнтований на формування у майбутніх педагогів-гуманітаріїв соціально-орієнтованих знань, умінь і здатностей, основною умовою при цьому мають бути належні організаційно-методичні та дидактичні засади, які дозволять ефективно організувати освітній процес і продуктивну взаємодію усіх його учасників;

3) специфіка предметного спрямування гуманітарних спеціальностей передбачає формування у студентів добре розвинених соціально-орієнтованих здатностей для успішного виконання ними своїх професійних функцій.

1.3. Характеристика та структура соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей

Питання оптимальної реалізації соціальної взаємодії, норм і принципів належного спілкування були актуальними стільки, скільки існує людство. Більш того, сьогодні, нарешті, суспільство все більше усвідомлює, що прогресивний розвиток держави полягає не в «індустріалізації та електрифікації країни», а, насамперед, в розвитку людської особистості, таких її рис, як людяність, порядність, чесність, відповідальність, довіра. Про це говорять не лише філософи, політологи, соціологи, а й відомі політичні діячі та науковці в сфері економіки й менеджменту. Прикладом цього може служити книга американського філософа, економіста, політичного діяча і письменника Френсіса Фукуяма (Yoshihiro Francis Fukuyama) «Доверие: социальные добродетели и сотворения благоденствия» (2004) [176], (англ. *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity – 1995*), в якій він, пише, про те що такі соціальні чесноти, як чесність, надійність, взаємна підтримка і почуття обов'язку по відношенню до оточуючих, мають критично важливе значення для розвитку індивідуальних чеснот [176, с.80] і, цитуючи М. Вебера, вказує, що в основі належних форм економічної поведінки лежить культура [176, с.81].

Сучасна прогресивна політика розвинених держав всебічно спрямовується на розвиток людської особистості, переорієнтацію основних джерел створення національного добробуту з використання природних ресурсів, фізичної праці та фінансового капіталу до інтенсивного застосування наукоємних технологій та інновацій. Інакше кажучи, в сучасній економіці можливості розвитку країн вимірюються та прогнозуються виходячи з пріоритету людського фактора, а за основу оцінки рівня розвитку окремої держави береться її спроможність до повноцінного формування та використання людського потенціалу.

Ця тенденція покладена в основу змісту Педагогічної Конституції Європи, (2013), де вже в перших рядках зазначається, що «об'єднавчий

процес, який розгортається на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співіснування у полікультурному суспільстві у мирі й злагоді, за принципами гуманізму, милосердя, справедливості і свободи» [119, с. 9], а основними педагогічними цінностями визначено: толерантність, демократію, миролюбство, екологічну безпеку, права людини і солідарність, милосердя і совість, відповідальність [119, с. 4].

Такий підхід зумовлюється певною мірою і пріоритетами економічного розвитку, адже за визначенням провідних українських та іноземних науковців, які досліджували проблематику формування конкурентоздатного людського капіталу, зокрема Д.П.Богині, О.А. Грیشнової, Л.М.Калашникової, А.М. Колота, В.Л. Дазарева, Е.М. Лібанової, Л.М. Мітіної, О.В. Пірогової, С. І. Сотнікової, Р. А. Фатхутдіна, та ін. основними вимогами до конкурентоспроможності фахівця в тій чи іншій професійній галузі визначають дві складові – особисті та фахові характеристики, а також наявність певних мотиваційно-вольових якостей, що орієнтують людину на постійний особистісний та професійний розвиток, самоактуалізацію й самореалізацію у професійній сфері та особистому житті.

Таким чином, щоб бути конкурентоздатним фахівцем необхідно не лише досконало володіти профільними фаховими компетентностями, а й вміти ефективно реалізувати соціальні дії, виконувати свої соціальні функції, забезпечувати нормальні соціальні стосунки, дотримуватися норм соціальної поведінки, тобто бути соціально орієнтованою особистістю.

На думку Р. Вундерер, П. Дик [71, с. 105-110] соціальна компетентність відіграє провідну роль скрізь, де люди зустрічаються, взаємодіють, співпрацюють один з одним (наприклад, в сім'ї, школі, на підприємстві, в суспільстві в цілому). Зокрема, у сфері праці вона вирішальним чином обумовлює успіх фахівців будь-яких професій. Нерідко брак соціальної компетентності (педантизм, невміння володіти собою, слабкий контакт з людьми, завищення вимог до інших людей, перенесення власної

неврівноваженості на оточуючих) спричиняють невдачі в особистому й професійному бутті. Таким чином, соціальна компетентність затребувана практично в усіх сферах соціальної активності, як в побутовому спілкуванні, так і в галузі трудових відносин.

В той же час, її дефіцит нині проявляється на самих різних рівнях суспільного життя. Свідченням тому є зростання громадянських конфліктів, випадків словесного і фізичного насильства, егоїстичної й неприйнятної поведінки.

Все це підтверджує виняткову важливість пошуку нових форм і методів формування соціальної компетентності майбутніх викладачів і не лише через те, що педагог має ефективно спілкуватися і взаємодіяти зі своїми вихованцями, учнями, студентами, передаючи свій досвід та знання, але й через те, що основна функція педагога будь-якої спеціальності – формування всебічно розвиненої, соціально зрілої особистості, яка живе й працює відповідно до соціальних норм.

Зважаючи на те, що метою гуманітарної освіти є не тільки передача студенту сукупності знань, умінь і навичок у певній фаховій сфері, а й забезпечення набуття майбутніми фахівцями демократичних, морально-етичних цінностей, загальнокультурного світогляду, комунікативних здібностей, толерантності, здатності до емпатії, до саморозвитку, самоактуалізації, соціальна компетентність викладачів гуманітарних спеціальностей є не лише важливою загальною (ключовою) метакомпетентністю, але й виступає визначальною професійно-орієнтованою складовою.

Статус гуманітарної освіти визначається її світоглядним спрямуванням, функцією об'єднання знань із різних галузей науки в цілісну картину світу та формування певних позицій і цінностей особистості в найбільш важливих сферах життя: жива і нежива природа, суспільство, родина, людина, історія, культура і тощо. Гуманітарній освіті за її статусом визначена функція соціалізації людини – освоєння сконцентрованих у гуманітарній освіті знань,

які розкривають узагальнений і науково-осмислений соціальний досвід як людства в цілому, так і окремого суспільства і окремих людей. У цьому контексті система гуманітарної освіти органічно поєднується з виховною роботою в закладах освіти та з процесом гуманізації.

Все це підтверджує важливість і актуальність дослідження структури та засобів формування соціальних компетентностей майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

Практичний досвід вказує на те, що, – з одного боку, соціальна компетентність затребувана практично в усіх сферах суспільного життя і тому є складовою багатьох ключових компетентностей, з іншого – залежно від контексту вона конкретизується по-різному. Ця обставина часто зумовлює негативні наслідки. Так, закиди щодо браку соціальної компетентності можуть використовуватися для персоналізації відповідальності за невдачі в роботі і нашкодити кар'єрі співробітника.

Соціальна компетентність зазвичай вважається безперечно позитивним явищем, ідеалом, до якого треба прагнути. При цьому, часто, не підлягає обговоренню питання, чи може вона мати також негативні наслідки. Враховуючи вищезазначене, можна констатувати, що важлива проблематика формування та реалізації соціальної компетентності в педагогічній освіті потребує детального вивчення й розвитку.

Початок дослідження соціальної компетентності пов'язаний з роботами Р. Уайта (*White, R.*) і відноситься до 1950х рр. ХХ ст. З точки зору Р. Уайта соціальна компетентність розглядається як певна здатність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Ю. Габермас (*Habermas, Jürgen*), конкретизуючи дане поняття, підкреслює, що соціальна компетентність полягає в адекватності й ефективності вирішення різноманітних проблемних ситуацій, з якими стикається людина в соціумі.

У сучасній західній соціальній психології соціальна компетентність визначається, як здатність досягати власних цілей в процесі взаємодії з іншими, підтримуючи з ними хороші стосунки в будь-якій ситуації (К. Х.

Рубін і Л. Роуз-Крэнор [129] Т. Кавел (*Cavell, T.*) пропонує трикомпонентну модель соціальної компетентності, що включає соціальні здібності; поведінка та досягнення. В якості критерію сформованості соціальної компетентності виділяється результативність міжособистісної взаємодії, соціальних досягнень. У. Пфінгстен (*Pfingsten, W.*) і Р. Хінтч (*Hinch, R.*) визначають соціальну компетентність як систему когнітивних, емоційних і моторних способів поведінки, які зумовлюють довготермінові позитивні наслідки в конкретній соціальній ситуації. Соціальна компетентність включає в себе наявність розвиненої здатності знаходити компроміс між власними цілями самореалізації та цілями інших людей, що лежить в основі соціальної адаптації (*Zimmer, D.*).

Різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Ученими досліджувались структура та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, В. Радул); професійна та комунікативна компетентності (І. Бех, С. Демченко, М. Елькін, С. Козак, А. Онкович та ін); соціально-психологічна компетентність (Л. Лепіхова); питання сутності, структури та змісту професійно-педагогічної компетентності висвітлюються в працях О. Євсюкова, Л. Карпової, В. Лозової, М. Лук'янової, А. Маркової, Т. Мельниченко, Т. Мітіної та інших учених, соціальна компетентність досліджувалася (М. Докторович, І. Єрмаковим, Л. Сохань, І. Ящук та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М. Гончарова-Горянська та ін.), структура соціальної компетентності (В. Масленнікова).

У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології та філософії проводяться дослідження, інтеграція яких дозволяє сформулювати уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізація особистості (Т. Алексєєнко, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик); соціальне становлення особистості (К. Абульханова-Славська, О. Карпенко, Є. Нікуліна); соціальна ідентичність (Н. Іванова, Ю. Тюменєва); соціальна адаптація (О. Литовченко, Т. Ушакова); соціальна впевненість та самостійність (М. Безруких, Д.

Єгоров); соціальна активність (З. Кенесаріна, О. Киричук, Н. Михайленко, Н. Пономарчук); відповідальність (І. Дем'янова, Т. Шишова, В. Радул); самовизначення (І. Зверева, А. Мудрик, О. Щербініна); саморегуляція (А. Литко, О. Ядов); ціннісні орієнтації (К. Журба, В. Костів, О. Сухомлинська).

Соціальна компетентність, незважаючи на її високу значимість в економіці і суспільстві, інтерпретується дуже по-різному, у зв'язку з чим поки не має загально визнаного визначення.

Окремі дослідники у своїх роботах наголошують на тому, що соціальна компетентність є вираженням якості виконання особистістю соціальних ролей (П.Горностай, С.Краснокутська, П.Смирнов, Г.Ушамирська та інші). У працях іншої групи науковців зосереджується увага на соціальній компетентності як здатності досягати результативності у груповій взаємодії, насамперед, на основі застосування комунікативних стратегій і тактик (І.Горелов, Б.Жиганов, Дж. Равен, Н. Калініна та інші). У наукових працях вказано також, що соціально компетентна особистість повинна мати розвинену ціннісно-диспозиційну основу, у центрі якої – відповідальність як перед суспільством, навколишнім соціальним оточенням, так і перед собою за власну самореалізацію (О.Асмолов, О.Пометун, Л.Сохань, Ю.Резнік та інші).

Аналіз теоретичних розробок з проблеми формування соціальної компетентності особистості дає підстави стверджувати, що дослідження 90-х років ХХ ст. (А. В. Євсєєв, О. В. Сафронова, І. Н. Нікітін) трактують соціальнопсихологічну компетентність як певний рівень розвитку комунікативних якостей особистості, вміння попереджати та розв'язувати конфлікти тощо. Трактують зводиться до категорій комунікативності, конфліктності, розв'язання спеціальних завдань, оскільки дослідників цікавила соціально-психологічна компетентність керівника, тобто його особистісна відповідність об'єктивним вимогам посадових обов'язків. У наукових дослідженнях Л. А. Петровської, Л. А. Лепіхової соціально-психологічна компетентність розглядається як комплекс когнітивних

здібностей особистості, спрямованих на пізнання партнерів спілкування та психологічних особливостей процесу комунікації в цілому. У науковій думці пострадянського періоду поняття «соціальна компетентність» та «соціально-психологічна компетентність» часто порівнюються та ототожнюються (М. О. Докторович [49]), так як соціальна компетентність сама по собі вже передбачає певний рівень особистісної компетентності, а соціально-психологічна компетентність тлумачиться як інформованість та здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточенням у системі міжособистісних відносин. Таким чином, на думку авторів, істотної різниці в тлумаченні вищезгаданих термінів не виявляється.

Важливими у дослідженні теоретичних аспектів проблеми формування соціальної компетентності є наукові праці С. П. Архипової [12, с.15–24], яка вважає, що соціально-психологічна компетентність є інтегральним показником особистісного розвитку, фактором самоактуалізації, що стимулює самореалізацію особистості, та А.А. Гудзовської [44], яка соціально-психологічну зрілість розуміє як компетентність, здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми, вміння правильно визначати психологічні особливості людей.

Деякі дослідники (С. С. Фіранер, О. Г. Малая, Н. Гарашкіна) вважають, що поняття «соціальна компетентність» тісно пов'язане з поняттям «професійна компетентність», що формування і розвиток соціальної компетентності особистості неможливе поза формуванням її як фахівця-професіонала, де основою розвитку соціальної компетентності є теорія і практика безперервної освіти, чим фактично формування соціальної компетентності ставиться в залежність від формування професійної компетентності і соціальна компетентність стає складовою професійної.

В.М. Шахрай [183] визначає соціальну компетентність особистості як якісний ступінь її соціалізованості, цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність конкретних якостей, здібностей, соціальних знань, умінь, цінностей, що забезпечують інтеграцію людини в суспільстві та

окремих групах на основі продуктивного виконання нею різних соціальних ролей, ефективного вирішення проблемних соціальних ситуацій та її успішну самореалізацію. У структурі соціальної компетентності особистості автор виділяє три основні компоненти: соціально-рольовий, ціннісний та комунікативний; при цьому акцент робиться на є соціально-рольовому компоненті, який розкриває сукупність вимог, що пред'являє суспільство до кожного свого члена задля належного соціального функціонування.

Р. Вундерер і П. Дік [71, с.105–110] визначають соціальну компетентність як здатність (вміння) і готовність (бажання) людей ставитися до себе і своїх партнерів конструктивно, незалежно, з прагненням до співпраці, орієнтуючись на ситуацію, що склалася. Дана концепція включає два основних параметри (дві субкомпетентності): самостійність, що розуміємо як здатність і мотивація до самостійного дії, і кооперацію, яка розглядається як здатність і мотивація до солідарних дій і надання допомоги партнерам.

С. С. Бахтеева вважає, що соціальна компетентність – це інтегральне особистісне утворення, яке поєднує в собі ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні конкретні соціальні знання, що виступають в якості керівництва до дії, суб'єкту здатність до самовизначення і нормотворення, особистісне вміння реалізувати соціальні технології в головних сферах діяльності людини. На думку автора, структура соціальної компетентності має бути представлена у такому загальному вигляді:

– «знати»: мати знання, необхідні для реалізації соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань та вмінь;

– «вміти»: володіти засобами не лише реалізації знань, а й мати особистісні вміння вільного та свідомого самовизначення, як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;

– «досягати»: бути спроможним здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі, культури;

– «відповідати»: зорієнтувати діяльність та поведінку особистості

відповідно вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо. Така відповідність проявляється у вмінні особистості реалізувати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному та культурному рівнях [13].

М. Аргайл називає такі компоненти соціальної компетентності:

- соціальна сенситивність (мається на увазі точність соціальної перцепції);
- основні навички взаємодії (репертуар умінь, особливо важливий для професіоналів);
- навички схвалення і винагороди, що є істотними для всіх соціальних ситуацій;
- рівновага, спокій як антитеза соціальної тривожності [10, с. 18].

М. О. Докторович [49] виділяє в структурі соціальної компетентності комунікативну і вербальну компетентність, соціально-психологічну компетентність і міжособову орієнтацію, его-компетентність і власне соціальну компетентність (оперативну компетентність). Пропонуються такі види соціальної компетентності:

- оперативна соціальна компетентність – знання про соціальні інститути і структури, їхніх представників в суспільстві;
- вербальна компетентність – доцільність висловів, облік контексту і підтексту вислову, відсутність труднощів в письмовій мові, варіативність інтерпретації інформації, хороша орієнтація у сфері оцінних стереотипів і шаблонів, множинність сенсів понять, що вживаються, метафорична мова;
- комунікативна компетентність – володіння складними комунікативними навичками та вміннями формування адекватних умінь в нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень в спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість;
- соціально-психологічна компетентність – міжособова орієнтація; уявлення про різноманітність соціальних ролей і способів взаємодії;

- еґо-компетентність – важлива складова соціальної компетентності: усвідомлення своєї національної, статевої, станової, групової приналежності, знання своїх сильних і слабких сторін.

Різноманітність трактувань терміну соціальна компетентність та її складових розкривається у твердженні Кеннета Доджа (*Kenneth A. Dodge*) [197], який зазначав, що визначень соціальної компетентності стільки ж, скільки дослідників цієї проблеми.

Наше дослідження щодо сутності і структури поняття соціальна компетентність ми побудували на аналізі понять соціальне, соціальна дія, а також соціальні функції та соціальні норми особистості та викладача.

За Максом Вебером зміст поняття «соціальне» (від латинського *societas* – суспільство) трактується як, так зване, очікування, тобто орієнтація на іншого, на відповідну реакцію [140].

Філософський енциклопедичний словник визначає «соціальне» – як назву всього міжлюдського, тобто всього того, що пов'язане із спільним життям людей, з різними формами їх спілкування, в першу чергу того, що стосується суспільства і спільності, що має суспільний і спільний характер [173, с. 638].

В Тлумачному словнику С.І. Ожегова термін «соціальний» визначається як громадський, що відноситься до життя людей і їх відносин в суспільстві [110].

На думку Г.В.Осипова, – соціальне є результатом спільної діяльності різних індивідів, що проявляється в спілкуванні та у взаємодії цих індивідів.

Соціальне виникає в ході взаємодії людей, детермінується відмінностями їх місця і ролі в конкретних суспільних структурах, що проявляється, в свою чергу, в різних відносинах індивідів і груп індивідів до явищ і процесів суспільного життя.

Соціальні явища і процеси виникають, коли на поведінку індивіда (навіть одного) впливає інший індивід або ціла група, при цьому не важливо, чи присутній фізично цей індивід або група, чи ні. [139, с.62].

Отже, «соціальне» це те, що виникає у ході взаємодії людей і реалізується в їх соціальних діях.

Соціальна дія – найважливіше поняття теоретичної соціології, введене в соціологію М. Вебером, який основною ознакою соціальної дії вважав осмислену орієнтацію його суб'єкта на іншого, у відповідь на реакцію з боку інших учасників взаємодії. Дія, не орієнтована на інших людей, не є соціальною [121].

За Вебером, соціальна дія передбачає дві необхідні *ознаки*: 1) суб'єктивну мотивацію суб'єкта, що діє (індивіда, групи, організації); 2) орієнтацію на минулу, теперішню або очікувану в майбутньому поведінку інших суб'єктів, що діють. У кожному суспільстві домінує один із цих кількох різновидів дій, він і визначає відносини панування, підпорядкування, а також характер самого суспільства. Домінування традиційних і афективних дій формує традиційне суспільство, цілеспрямованих і ціннісно-раціональних – індустріальне.

Сучасні дослідники у своїх концепціях намагаються враховувати одночасно об'єктивні факти та суб'єктивні мотиви соціальної дії, а також новітні науково-технічні досягнення та реальні зміни, що відбуваються в суспільстві, в культурах, цивілізаціях. При цьому пріоритет надають мотиваційно-діяльнісному компоненту соціальної дії. Так, наприклад, французький соціолог А. Турен (*Alain Touraine*) вводить у теорію соціальної дії поняття соціального суб'єкта, під яким він розуміє соціальні рухи. На думку Дж. Александера (*Jeffrey C. Alexander*) соціальна дія детермінована культурою, індивідуальністю та соціальною системою.

Узагальнюючи, можна визначити, що *соціальна дія* є складним структурним процесом, у якому виокремлюються різноманітні його аспекти й фази: 1) – суб'єкт, діюча (і) особа (и) (актор (и)); 2) – інша (і) діюча (і) особа (и), на яку (их) спрямована дія; 3) – потреба в активізації поведінки; 4) – мотив дії; 5) – інтерес; 6) – мета дії; 7) – метод дії; 8) – умови дії; 9) – засоби дії; 10) – результати дії.

Соціальні дії розрізняють:

- за ступенем внеску у відтворення й розвиток суспільних відносин (репродуктивні, креативні, деструктивні);
- залежно від проблем, що розв'язуються (політичні, економічні, екологічні та ін.);
- за типом суб'єктів, що діють (масові, колективні, індивідуальні);
- за способом здійснення (реформаторські, революційні);
- за ступенем раціональності (афективні, традиційні, раціональні);
- за типом орієнтації (інструментальні, комунікативні);
- за ступенем мотивації (глибоко вмотивовані, свідомо сплановані, спонтанні) тощо [26].

Щодо *соціальних функцій*, то «Соціологічна енциклопедія» дає цьому поняттю наступне трактування: *соціальна функція* – це відношення двох соціальних об'єктів, за якого зміни одного з них супроводжують зміни іншого об'єкта. У соціальних науках під функціями розуміються деякі стійкі характеристики об'єкта, сукупність яких дає загальне уявлення про місце того чи іншого об'єкта або процесу в походженні, існуванні, розвитку глобального цілого, а також про взаємозв'язок і залежності його складових [140].

Кожна людина виконує певні соціальні функції, як своєрідне доручення на виконання спеціалізованого роду занять в даній соціальній взаємодії в рамках суспільного поділу праці.

На думку Косолапова М.О. соціальна функція визначається як види діяльності і робота, що повинні реалізовуватись, щоб суспільство, політичний процес та їх компоненти функціонували нормально і стабільно [93, с.106]

Поняття «функція» (від лат. *functio* – виконання, здійснення, відповідність, відображення) введено в науковий обіг Г. Лейбніцем. У соціології «функція» виступає як поняття, що відображає залежність між об'єктами різного статусу, різних класів, видів і груп, між частиною і цілим;

виконання тим чи іншим об'єктом певної соціальної ролі; провадження певного призначення, довготривалої мети або завдання з досягненням певних результатів, заданої сукупності наслідків, які забезпечують корисність, необхідність, стійкість існування об'єкта. Сукупність спостережуваних соціальних наслідків існування того чи іншого об'єкта соціальної структури сприяє підтримці впорядкованості всередині цієї структури та балансу між тією або іншою структурою і зовнішнім середовищем. Під об'єктами в даному випадку розуміються не тільки матеріалізовані комплекси, а й ті чи інші процеси та соціальні відносини (наприклад, функції виховання, дисципліни) [140].

Щодо соціальної функції викладача, то роль педагога у прогресивному розвитку суспільства надзвичайно важлива хоча б тому, що він виховує молодь, формує покоління, яке має продовжити справу старших, але вже на більш високому рівні розвитку суспільства. Тому, певною мірою, можна стверджувати, що педагог формує майбутнє суспільства, майбутнє його науки і культури.

Соціальні функції педагога зазнають змін разом із розвитком суспільства, оскільки педагог живе в суспільстві і разом з ним переживає всі еволюційні й революційні зміни, що відбуваються в ньому. В різні історичні епохи соціальна роль педагога трансформувалася від рівня раба, найманого ремісника до державного службовця. Підкреслюючи виняткове значення соціальної ролі педагога, польський соціолог-дослідник Ф.Знанецький у 1925 р. писав: «У вчителя сьогодні більш складні завдання, ніж у політика, громадського діяча, фінансиста, промисловця, ніж у будь-кого іншого в сучасному суспільстві. Він є, а точніше, має бути головним мотором найрадикальніших в історії соціальних перетворень, вождем світової культурної революції» [38, с. 112-120].

Історія доводить, що соціальна роль і функції викладача залежать від самої історії суспільства. Водночас на думку Єрофєєвої В. А., для різних історичних періодів та епох в роботі викладача є речі постійні та загальне:

1. Педагог виконує роль «двигуна» в суспільстві, каталізатора (прискорювача) суспільного прогресу. Виховуючи молоде покоління, він значною мірою сприяє формуванню людей, які володіють новими і прогресивними виробничими технологіями, фахівців, швидко освоюють все передове в різнобічній життєвій суспільства. Таким чином, у прогресивному розвитку суспільства, у прискоренні цього розвитку, безсумнівно, є значна частка сил і багаторічної праці педагога.

2. Професійний педагог виступає з'єднуючою ланкою в нерозривному ланцюзі між історичним минулим суспільства і його перспективним майбутнім – через молоде покоління. Він, як естафету, передає досвід історичного минулого суспільства перспективному майбутньому.

3. Специфічною є функція педагога виконувати роль «акумулятора», що накопичує в собі соціальний досвід. У цій ролі він виступає як хранитель і носій різноманітних суспільних цінностей: загальнолюдських, культурних, інтелектуальних, духовних та інших. Все життя накопичуючи ці цінності в собі, він потім передає їх молодому поколінню.

4. Педагог виступає як фахівець, що оцінює культуру суспільства, досвід суспільних відносин, взаємин і поведінки людей. Із загального фонду культури він вибирає той матеріал, який буде цінний (з суб'єктивної точки зору) для використання в освітньо-виховній роботі з дітьми.

5. Педагог також діє як особа, яка уповноважена суспільством представляти світ молоді перед старшим поколінням. Професійний педагог, як ніхто інший, знає характерні фізіологічні та психологічні риси та інші особливості дітей, підлітків, юнаків та дівчат, своєрідність і можливості їх різнобічного розвитку на різних вікових ступенях.

6. Ще одна, найважливіша, соціальна функція педагога – формування духовного світу молоді відповідно до принципів та цінностей конкретного суспільства. Виховуючи у молоді уявлення про загальнолюдські цінності, педагог вчить її регулювати свою поведінку відповідно до цих цінностей, жити за принципами доброти і милосердя, терпимості, поваги і гуманності по

відношенню до інших [57].

Соціальні функції педагога конкретизуються в професійних функціях.

Професійні функції педагога – це функції, що мають безпосереднє відношення до його навчально-виховної діяльності. Вони реалізуються у відносинах з учнями/студентами (вихованцями) та їх батьками, колегами (викладачами) і адміністрацією навчального закладу, управління освіти, представниками громадськості та іншими освітніми закладами.

Коротка характеристика професійних функцій педагога в різних видах педагогічної діяльності може бути представлена наступним чином:

1. Навчальна функція є основною. Навчання як розділ навчального процесу належить до сфери діяльності професійного педагога.

2. Виховна функція є постійна за часом, неперервна як процес і сама широка за охопленням. Вона ніколи не припиняється, відноситься до всіх вікових груп людей. Саме завдяки вихованню відбувається цілеспрямоване формування і розвиток різнобічно і гармонійно розвиненої особистості.

3. Комунікативна функція. Педагогічна діяльність немислима без спілкування. Саме завдяки спілкуванню, в процесі спілкування педагог впливає на вихованців, координує свої дії з діями колег, батьків учнів, веде всю навчально-виховну роботу.

4. Організаторська функція. Професійний педагог має справу з різними групами вихованців, колегами, батьками учнів, з громадськістю. Йому доводиться погоджувати з ними дії різного характеру, він має знайти місце кожному учаснику педагогічної взаємодії, щоб його здібності найкращим чином проявилися. Хороша організація виховного процесу забезпечує і високий результат.

5. Коригувальна функція пов'язана з тим, що педагог постійно відстежує, діагностує хід навчально-виховного процесу, оцінює проміжні результати. По ходу роботи йому доводиться вносити корективи у свої дії та дії вихованців. Якщо навчально-виховний процес не коригувати, його результат може виявитися непередбачуваним.

6. Інноваційна функція (*від лат innovatio* – новація задля розвитку), виступає одним з неодмінних компонентів педагогічної діяльності, що органічно пов'язана з усіма попередніми. Інноваційна діяльність – творчий, дослідницький вид педагогічної діяльності, завдяки якому розвивається педагогічна наука.

У педагогіці та психології є й інші судження про професійні функції (і відповідні педагогічні компетентності) викладачів. Так, отримали широке визнання дослідження психолога Н.В. Кузьміної, проведені ще в 1960-і рр. На її думку, основні професійні функції вчителя наступні: конструктивна, організаторська, комунікативна і гностична (пізнавальна) [79].

Іншу класифікацію професійних функцій викладача пропонує психолог О.І. Щербаков. Він ділить їх на дві великі групи: 1) загальнотрудові, куди входять функції, що досліджувалися Н.В. Кузьміною (гностичні або дослідницькі); 2) власне педагогічні. Сенс такої класифікації полягає в тому, що перша група функцій може бути віднесена не тільки до професії педагога, а й до багатьох інших [117].

Заслуговує на увагу спільний підхід і судження педагога Ю.М. Кулюткіна і психолога Г.С. Сухобської про функціональні ролі викладача, які стверджують, що у своїй роботі на різних етапах навчально-виховного процесу викладач виступає в ролі практичного виконавця власних планів, потім – у ролі методиста і дослідника. Вчені справедливо відзначають, що один і той же педагог залежно від етапу навчально-виховної роботи може виступати то в одній, то в іншій функції [102].

Варто зазначити, що професійні функції педагога можуть розглядатися окремо лише умовно, насправді ж вони взаємопов'язані. Так, виховна функція є окремим проявом навчальної, комунікативна обслуговує всі інші функції, організаторська співвідноситься з усіма попередніми, а коригувальна функція є умовою успішності всієї навчально-виховної діяльності і, отже, пов'язана з відповідними функціями.

Щодо професійних якостей сучасного викладача, то ще наприкінці

XIX ст. видатний педагог і психолог П.Ф. Каптерев писав, що одним з важливих чинників успішності педагогічної діяльності є особистісні якості вчителя. Він вказував на необхідність наявності у вчителя таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість, причому особливу увагу приділяв дотепності, ораторським здібностям, артистичності. До найважливіших якостей особистості вчителя можна і потрібно віднести готовність до емпатії, тобто до розуміння психічного стану учнів, співпереживання, і потреба в соціальній взаємодії. Велике значення надається педагогічному такту, в прояві якого виражаються загальна культура вчителя і високий професіоналізм його педагогічної діяльності [67, с.270-352].

При розгляді якостей педагога як суб'єкта діяльності дослідники розмежовують професійно-педагогічні якості, які можуть бути дуже близькі до здібностей, і якостей власне особистісні. До важливих професійних якостей педагога А.К. Маркова [89] відносить: ерудицію, цілепокладання, практичне і діагностичне мислення, інтуїцію, імпровізацію, спостережливість, оптимізм, винахідливість, передбачення і рефлексію, причому всі ці якості в даному контексті розуміються тільки в педагогічному аспекті (наприклад, педагогічна ерудиція, педагогічне мислення і т. ін.). Професійно значущі якості особистості викладача у А.К. Маркової близькі до поняття «здатність».

Розглядаючи як і А.К. Маркова, професійно значущі якості педагога (педагогічну спрямованість, цілепокладання, мислення, рефлексію, такт), Л.М. Мітіна співвідносить їх з двома рівнями педагогічних здібностей – проєктивними та рефлексивно-перцептивними. У дослідженні Л.М. Мітіної виділено понад 50 особистісних властивостей вчителя (як професійно значущих якостей, так і власне особистісних характеристик). Цей загальний перелік властивостей складає психологічний портрет ідеального вчителя. Стрижнем його є власне особистісні якості – спрямованість, рівень домагань, самооцінка, образ «Я» [95].

Однією з основних професійно значущих якостей особистості педагога є особистісна спрямованість. За Н. В. Кузьміною, це один з найважливіших суб'єктивних чинників досягнення вершини в професійно-педагогічній діяльності. У загально-психологічному значенні спрямованість особистості визначається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особи, яка характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд людини [78].

До доміантних якостей викладача, на думку науковців, відносяться:

- соціальна активність, готовність і здатність активно сприяти вирішенню суспільних проблем у сфері професійно-педагогічної діяльності;
- цілеспрямованість – вміння направляти і використовувати всі якості своєї особистості на досягнення поставлених педагогічних завдань;
- врівноваженість – здатність контролювати свої вчинки в будь-яких педагогічних ситуаціях;
- бажання працювати зі школярами – одержання духовного задоволення від спілкування з дітьми в ході навчально-виховного процесу;
- здатність мобілізуватися в екстремальних ситуаціях – уміння оперативно приймати оптимальні педагогічні рішення і діяти відповідно до них;
- шарм – сплав духовності, привабливості та смаку;
- чесність – щирість у спілкуванні, сумлінність у діяльності;
- справедливість – здатність діяти неупереджено;
- сучасність – усвідомлення вчителем власної приналежності до однієї епохи з учнями (проявляється у прагненні знайти спільність інтересів);
- гуманність – прагнення і вміння надати учням кваліфіковану педагогічну допомогу в їх особистісному розвитку;
- ерудиція – широкий кругозір у поєднанні з глибокими знаннями в області предмета викладання;
- педагогічний такт – дотримання загальнолюдських норм спілкування і взаємодії з дітьми з урахуванням їх вікових та індивідуальнопсихологічних

особливостей;

- толерантність – терплячість у роботі з дітьми;
- педагогічний оптимізм – віра в учня і його здібності [57].

І звичайно ж соціальні функції викладача мають реалізовуватися в рамках діючих соціальних норм.

Щодо сутності *соціальних норм*, в межах яких має діяти викладач, то в загальному розумінні – це загальні правила і зразки поведінки, що склалися в суспільстві в результаті тривалої практичної діяльності людей, в ході якої були вироблені оптимальні стандарти і моделі правильної поведінки [140].

Соціальні норми визначають, що має робити людина, як вона повинна це робити, нарешті, якою вона має бути.

У якості складних специфічних і самостійних видів соціальних норм, що представляють основні норми поведінки, основні фактори єдності суспільства, звичайно виділяють норми моралі і права. І право, і мораль регулюють суспільні відносини шляхом створення загальнообов'язкових правил поведінки і установа визначеної відповідальності у випадку їхнього недотримання.

При цьому *норми права* можна визначити як норми, які встановлюються державою (народом у ході референдуму) та охороняються нею.

Норми моралі (від лат. *moralis* – моральний) – як норми, принципи, правила поведінки, які склалися в суспільстві під впливом громадської думки відповідно до уявлень людей про добро і зло, обов'язок, справедливість, честь і забезпечуються через внутрішнє переконання та засоби громадського впливу [173].

Таким чином, визначивши зміст понять «соціальне», «соціальні функції» і, зокрема, «соціальні функції педагога», а також – «соціальні норми» можна визначити сутність поняття *соціальна компетентність* в загальному широкому розумінні – як *компетентність, що дозволяє людині ефективно реалізувати свої соціальні функції в межах визначених*

суспільством соціальних норм.

У вузькому розумінні *соціальна компетентність* може бути визначена як *здатність особи ефективно взаємодіяти з іншими людьми для вирішення професійних і особистих питань*.

В той же час, на підставі аналізу соціальних і професійних функцій педагога, на думку автора, до основних складових соціальної компетентності викладача мають входити:

- *Соціально-особистісна компонента (самоідентичність, щирість);*
- *Соціально-комунікативна компонента (комунікативні здібності);*
- *Професійно-методична компонента (ерудиція, здатність до емпатії);*
- *Етична компонента (педагогічний такт, толерантність).*

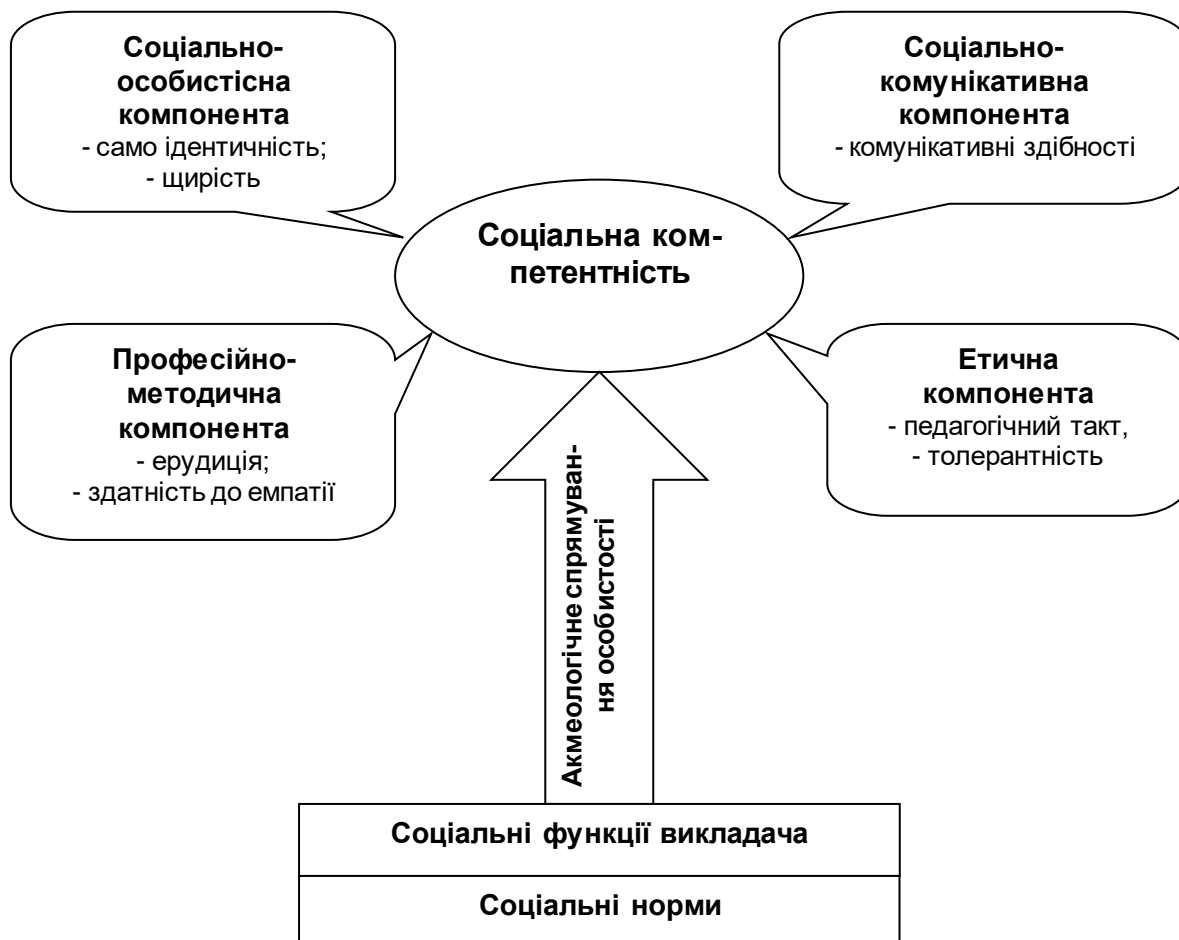


Рис. 1.2. Структура соціальної компетентності викладача

Всі ці компоненти мають ґрунтуватися на соціальних нормах, соціальних функціях викладача гуманітарних спеціальностей та акмеологічному спрямуванні особистості.

З метою уникнення двозначності розуміння сутності складових соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей, визначених в представленій моделі, пропонуємо їх наступне трактування:

1. *Самоідентичність* – одна з основних якостей, визначених в Педагогічній конституції Європи, якими має володіти вчитель ХХІ століття.

Самоідентичність (від *selfidentity* – самототожність) – це здатність розуміти свою індивідуальність, жити з нею узгоджено, здатність приймати себе таким, який є, а не таким, яким повинен бути, здатність раціонально ставитися до своїх недоліків [142].

Згідно з Е. Еріксоном (*Erikson Erik Homburger*), – почуття самототожності, власної істинності, повноцінності, співпричетності до світу та інших людей. Почуття набуття, адекватності і стабільного володіння особистістю власним Я незалежно від змін останнього і ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, що постають перед нею на кожному етапі розвитку [41].

Формування еґо-ідентичності, або, інакше кажучи, цілісності особистості, триває протягом усього життя людини і проходить ряд стадій. Для кожної стадії життєвого циклу характерне специфічне завдання, яке висувається суспільством. Суспільство визначає також зміст розвитку на різних етапах життєвого циклу.

2. *Щирість* Академічний тлумачний словник української мови визначає щирість як властивість за значенням щирий (а, е) [4], тобто:

— який прямо, безкорисливо, чистосердечно виражає свої почуття, думки; відвертий, правдивий;

— який охоче приймає кого-небудь, наділяє чимсь від душі; приязний, гостинний;

— який виражає справжні, непідробні почуття, думки; пройнятий сердечною теплотою, відвертістю; сповнений ласки, доброти, душевності; привітний; сповнений життєвої правди; правдивий.

3. *Комунікативні здібності* (від лат. *communico* – з'єдную, повідомляю)

у Педагогічному енциклопедичному словнику [118] визначені як:

1) здібності особистості, що забезпечують ефективність її обміну інформацією в процесі діяльності з іншими особистостями, і психологічну сумісність в діяльності;

2) обов'язковий компонент організаторських здібностей і здібностей до керівництва.

В Енциклопедичному словнику «Психологія спілкування» комунікативні здібності трактуються як індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективну взаємодію та адекватне взаєморозуміння між людьми в процесі спілкування або виконання спільної діяльності [120].

Комунікативні здібності можна віднести до класу інтегральних здібностей. Орієнтуючись на положення С. Л. Рубінштейна про ядро й периферію здібностей [130, с. 424], можна говорити про те, що ядро структури комунікативних здібностей складають властивості компонентів суб'єкта спілкування, а периферію – якості, що відображають ступінь сформованості комунікативних умінь.

Комунікативні здібності впливають на засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування.

4. *Здатність до емпатії.* Емпатія (англ. *empathy* від (грец. *patho*) – співпереживання) – розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання.

Слово «емпатія» походить від римського «*patho*», що означає глибоке, сильне, чутливе почуття (відчуття), близьке до страждання. Префікс «ем» означає спрямований (скерований) усередину.

Емпатія може бути розглянута як афективна (емоційна) форма ідентифікації. Якщо при ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то при емпатії – на основі емоційного співпереживання. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини такою, якою

вона є. Її також називають емоційним резонансом на переживання іншої людини. Емпатія базується на почуттях, а не залежить від інтелектуальних здібностей.

Здатність до емпатії є однією з основних компетентностей сучасного викладача, визначених Педагогічною конституцією Європи [119, с. 5].

5. *Ерудиція* (від лат. *eruditio* – вченість, пізнання) – в Українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка трактується як глибокі знання в певній галузі науки чи багатьох галузях, широка обізнаність, начитаність. Ерудиція є свідченням високого інтелектуального розвитку людини, розвиненості її духовних сил, пам'яті. Набувається ерудиція шляхом наполегливої копіткої праці, систематичного навчання, наукового пошуку, власних роздумів над проблемою [42, с. 118].

6. *Педагогічний такт* (від лат. *tactus* – дотик, відчуття, почуття) в Українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка визначається як почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей. Проявляється в умінні вчителя поводитися належним чином, просто й переконливо розмовляти з вихованцями, поважати їхню гідність, ставити розумні й педагогічно обґрунтовані вимоги. Основою педагогічного такту, на думку науковця, – є глибоке знання психології дітей, індивідуальний підхід у навчанні. Прояв педагогічного такту – важлива умова формування авторитету вчителя, одне з джерел сили й ефективності його впливу на дітей [42, с. 325].

К. Д. Ушинський, який володів справжнім педагогічним тактом, писав, що жоден педагог «ніколи не може стати хорошим вихователем практиком без такту. ...Ніяка психологія не спроможна заступити людині психологічного такту, який незамінний у практиці в силу того, що діє швидко і миттєво... і який передбачає приязнь без удаваності, справедливість без причепливості, доброту без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумову діяльність» [170].

7. *Толерантність* (від лат. *tolerantia* – терпіння) – С. У. Гончаренко

визначає як терпимість до чужих думок і вірувань [42, с. 332].

В Декларації принципів толерантності, прийнятої 16 листопада 1995 р. (ст. 1) [46], толерантність визначається як повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це гармонія в різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою світу.

Вищезазначені структурні складові соціальної компетентності педагога і, зокрема, викладача гуманітарних спеціальностей (*самоідентичність, щирість, комунікативні здібності, здатність до емпатії, ерудиція, педагогічний такт, толерантність*) мають ґрунтуватися на *соціальних нормах і відповідних соціальних функціях викладача*, сутність яких описана вище. В той же час, *основною вимогою детермінації соціальної компетентності є акмеологічне спрямування особистості викладача*, яка орієнтує його на прогресивний розвиток (професійний і особистий), максимальну творчу самореалізацію у професійній сфері та життєдіяльності в цілому. Дана особистісна якість актуалізує й творчу активність людини, спрямовує її на самовдосконалення й самореалізацію. Змістовне забарвлення акмеологічної спрямованості майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей визначає професійна спрямованість, що пов'язує прагнення, інтереси та активність педагога з конкретним видом діяльності. Вона включає в себе мотиви, установки, ціннісні орієнтації, які спонукають до прогресивного розвитку в будь-яких сферах людських і трудових відносин. В узагальненому вигляді акмеологічна спрямованість особистості – це ціннісні орієнтації, мотиви, здібності, знання та вміння, прагнення до успіху, обумовлене мотивацією досягнень.

Визначені в дослідженні структурні складові соціальної

компетентності мають формуватися в процесі підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей як на бакалаврському, так і на магістерському рівнях шляхом створення необхідних педагогічних умов і застосування відповідних засобів щодо їх формування з урахуванням особливостей і нормативних вимог фахової підготовки бакалаврів і магістрів.

Відмінність сутності соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей від інших педагогічних спеціальностей полягає в специфічних особливостях предмета, об'єкта і методологічних засад пізнання гуманітарної освіти, що зумовлює формування соціальної компетентності не лише підчас опанування соціально-гуманітарних дисциплін, але й в процесі загально-фахової і професійно-профільної підготовки.

Висновки до першого розділу

У розділі проаналізовано стан професійної підготовки фахівців гуманітарної освіти, проблематику реалізації компетентнісного підходу в освіті та сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів, розкрито сутність понять «компетентність», «компетенція», «результати навчання», «Дублінські дескриптори», «професіограма викладача», «мета-компетентності викладача», дано визначення поняття «соціальна компетентність» викладача, виділено та охарактеризовано її структурні складові.

Історичний аналіз теоретико-методологічних засад сутності гуманітарних наук дозволив зробити висновок про те, що особливістю методології гуманітарних наук в традиційному контексті суб'єктно-об'єктної парадигми визначається, насамперед, специфікою об'єкта – діяльністю людини в суспільстві. З чого випливає, що дослідник має справу з реальністю особливого роду – зі сферою об'єктивації змісту людської свідомості, областю смислів і значень, що потребують спеціальних методологічних прийомів, відсутніх в арсеналі інших наук. При цьому в дослідженні було розкрито значення герменевтики та структуралізму як провідних інструментів в пізнанні гуманітарних наук.

На підставі ретроспективного аналізу реалізації гуманітарної освіти визначено основні професійні й особисті якості, які формувалися в процесі гуманітарної підготовки, зокрема, – широка ерудиція, висока моральність, активна громадянська позиція, а також набуття навичок вишуканого спілкування, ведення дискусії, грамотного письма. Розгляд нормативних документів України та Європейських держав, членів Болонської співдружності, дозволив визначити, що метою гуманітарної освіти – є набуття духовної культури, в якій людина відтворює себе у своїй людській цінності, в повноті своїх переживань, роздумів і мрій, пізнає суспільство на різних етапах його історії, осмислює феномен культури, смисл свого існування та існування іншої людини, що дає змогу адаптуватися до

сучасного суспільства. Основними завданнями при цьому є:

1) сформувати достатній набір знань, умінь та навичок, що відповідно зумовлюють об'єктивне відображення особистістю цінностей, ідеалів, процесів, прагнень суспільства;

2) створити умови оптимальної орієнтації особистості щодо адекватного розуміння важливих характеристик суспільства, в якому вона живе, законів і принципів взаємодії між основними складовими діючих суспільно-економічних та культурно-історичних процесів;

3) допомогти молодій людині в оцінці можливостей для своєї самореалізації і міри відповідності для цього власного потенціалу і зусиль.

Розглянувши загальний стан компетентнісного підходу в системі вищої педагогічної освіти, можна констатувати, що поняття «компетентність» виступає в ролі динамічної комбінації знань, розумінь, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою (навчальною) програмою, а «компетенція» визначається як надані особі або іншому суб'єкту діяльності повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків.

На різних рівнях – загальносвітовому, європейському державному, внутрішньо вузівському відбувається пошук нормативного набору компетентностей для педагогічних кадрів різних напрямів підготовки і спеціальностей, які б відповідали вимогам сучасності, що дозволило виділити перелік загальних для всіх ключових та професійних мета-компетентностей фахівців в галузі освіти. При цьому було визначено, що виняткова важливість формування соціальної компетентності майбутніх викладачів зумовлена не лише тим, що педагог має ефективно спілкуватися і взаємодіяти зі своїми вихованцями, учнями, студентами, передаючи свій досвід та знання, але й через те, що основна функція педагога будь-якої спеціальності – формування всебічно розвиненої, соціально зрілої особистості, яка живе й працює відповідно до соціальних норм.

Водночас, зважаючи на те, що метою гуманітарної освіти є не тільки

передача студенту сукупності знань, умінь і навичок у певній фаховій сфері, а й забезпечення набуття майбутніми фахівцями демократичних, морально-етичних цінностей, загальнокультурного світогляду, комунікативних здібностей, толерантності, здатності до емпатії, до саморозвитку, самоактуалізації, – соціальна компетентність викладачів гуманітарних спеціальностей є не лише важливою ключовою мета-компетентністю, але й виступає визначальною професійно-орієнтованою складовою.

На підставі аналізу вимог до викладачів гуманітарної освіти, ключових та професійно-орієнтованих мета-компетентностей, визначених в рамках загальноєвропейських досліджень, а також соціальних норм і соціальних функцій викладачів в дослідженні були визначені основні структурні елементи соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей до яких входять: *соціально-особистісна компонента (самоідентичність, щирість); соціально-комунікативна компонента (комунікативні здібності); професійно-методична компонента (ерудиція, здатність до емпатії); етична компонента (педагогічний такт, толерантність).*

Зазначені компоненти мають ґрунтуватися на *акмеологічному спрямуванні особистості викладача*, що орієнтує його на професійний і особистісний прогресивний розвиток, максимальну творчу самореалізацію у професійній сфері та життєдіяльності в цілому. Крім того в процесі дослідження визначено, що основою для формування і детермінації соціальної компетентності мають бути *соціальні норми і соціальні функції викладача*, сутність яких розкрита в даному розділі.

Відмінність сутності соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей від інших педагогічних спеціальностей полягає в специфічних особливостях предмета, об'єкта і методологічних засад пізнання гуманітарної освіти, що зумовлює формування соціальної компетентності не лише під час опанування соціально-гуманітарних дисциплін, але й в процесі загально-фахової і професійно-профільної

підготовки.

Статус гуманітарної освіти визначається її світоглядною орієнтацією, функцією об'єднання знань із різних галузей науки в цілісну картину світу та формування певних позицій і цінностей особистості в найбільш важливих сферах життя: жива і нежива природа, суспільство, родина, людина, історія, культура і тощо. Гуманітарній освіті відведено функцію соціалізації людини – засвоєння сконцентрованих у гуманітарній освіті знань, які розкривають узагальнений і науково-осмислений соціальний досвід як людства в цілому, так і окремого суспільства й навіть окремих людей (історичні та літературні герої). У цьому контексті система гуманітарної освіти органічно поєднується з процесом соціалізації особистості, який реалізується у вищих навчальних закладах відповідно до вікових особливостей молоді на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Все це підтверджує важливість і актуальність розробки системи педагогічних умов і відповідних засобів для забезпечення ефективного формування соціальних компетентностей майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

Розділ 2 ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури

Питання пошуку ефективних підходів до формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури передбачають оптимізації всієї системи гуманітарної педагогічної освіти.

Важливість забезпечення якісної підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей, на яких покладена відповідальна місія – утверджувати принципи духовності, ідеали загальнолюдської моралі, добра і справедливості, обумовлює актуальність визначення оптимальних умов реалізації гуманітарної освіти в сучасному педагогічному виші і визначає необхідність розкриття основних чинників, які дозволять наблизити розв'язання проблем гуманізації сучасного українського суспільства та подолати тенденції зниження суспільної моралі, духовності, культури поведінки частини учнівської та студентської молоді [92].

Вимоги сучасного суспільства до підготовки педагогічних кадрів гуманітарних спеціальностей, а також аналіз накопиченого досвіду такої підготовки у вищих навчальних закладах України зумовлює потребу удосконалення педагогічної освіти з урахуванням необхідності усунення наявних недоліків надання освітніх послуг. «Поодинокі прикладні зусилля в напрямі забезпечення якості вищої освіти не мають шансів на ефективність без наявності надійного світоглядного фундаменту» [69]. Чітко сформоване комплексне бачення практичних кінцевих результатів освіти з урахуванням соціальних запитів українського суспільства дасть можливість визначити стратегічний напрямок трансформації сучасної вищої професійної освіти та окреслити на його основі тенденції розвитку освітянських процесів. Сучасна

академічна освіта базується переважно на фрагментарному, дисциплінарному підході до реалізації навчального процесу, тобто навчає певній фактології – накопиченню знань з окремих дисциплін. Безсумнівно, фундаментальна підготовка дуже важлива, як база, але це часто породжує проблеми в професійній діяльності викладача при вирішенні конкретних завдань педагогічної практики, що потребують комплексного використання набутих знань та інструментарію різних дисциплін. Недоліки фактологічної системи освіти посилює таке явище, як абстрактність викладання окремих фундаментальних і спеціальних навчальних предметів без орієнтації на конкретні практичні реалії. Теоретичні форми опанування навчальною інформацією також не дають належної підготовки до ефективної педагогічної діяльності. Виникає протиріччя між необхідністю предметної інтеграції відносно кінцевих цілей навчання у вищому навчальному закладі та диференціацією їх викладання.

Проектування моделі формування соціальної компетентності викладача гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури передбачає розробку та реалізацію системи заходів, які в гармонійному поєднанні дозволять забезпечити оптимальні умови вирішення питання виробленні вмінь та навичок, які перетворюють знання у потенційні здатності щодо забезпечення необхідних у педагогічній діяльності професійних функцій.

Модель організації освітнього процесу майбутніх викладачів має надати можливість оволодіння студентами системою загальноосвітніх та фахових знань, на основі яких розвиваються особливі здатності, які в кінцевому результаті формують соціально важливі якості викладача гуманітарних дисциплін.

Метод моделювання в останні роки широко використовується в науці, оскільки моделювання дозволяє глибше зрозуміти сутність об'єкта дослідження. Настільки ж широко даний метод використовується в практиці людської діяльності, при чому наразі цей метод все частіше застосовується в гуманітарних сферах.

Слово «модель» походить від лат. «*modus, modulus* », що означає: міра,

образ, спосіб, норма. Під моделлю в широкому сенсі в науці прийнято розуміти аналог, заступник оригіналу (фрагмента дійсності), який за певних умов відтворює властивості оригінала, що цікавлять дослідника. Його первинне значення було пов'язано з будівельним мистецтвом. Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний досліджуваного об'єкта (або явищу), відображає і відтворює в більш простому і спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта. При цьому, як правило, безпосереднє вивчення об'єкта пов'язано з якиминибудь труднощами, наприклад, фінансового або технічного характеру. Інакше кажучи, модель – допоміжний засіб, яке в процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення.

Більш узагальнено модель визначають як систему елементів, що відтворюють певні якості, зв'язки, функції предмета дослідження. В основі моделювання має бути певна відповідність (але не тотожність) між досліджуваним об'єктом (оригіналом) і його моделлю.

Для проектування моделі формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури необхідно виділити практичні складові, які дієво впливають на формування зазначеної компетентності, розкрити їх взаємодію і побудувати відповідну рамкову конструкцію моделі, яка дозволить гіпотетично визначити зміст та педагогічні умови формування соціально-значущих якостей і здатностей педагога-гуманітарія на магістерському рівні освіти.

Враховуючи те, що сучасна педагогічна вища освіта існує в полікультурному й мінливому соціальному контексті, для формування практично затребуваного переліку компонентів соціальної компетентності та коригування їх в плані відповідності потребам суспільства необхідно регулярно проводити систематичні консультації з роботодавцями та експертами.

Саме такий підхід, за якого формулювання цілей освітніх програм

орієнтовано на практично визначені результати навчання, які затим мають бути визначені у вигляді відповідного переліку компетентностей, – дозволить зробити систему підготовки професійних кадрів практично орієнтованою, налагодити діалог з роботодавцями, допоможе виявити необхідність розробки нових освітніх програм і відпрацювати систему постійного вдосконалення вже існуючих.

Для проектування моделі формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури ми брали за основу:

1. Галузеву концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти, затверджену наказом Міністерства освіти і науки України № 1176 від 14.08.2013 р. [35];

2. Національну рамку кваліфікацій, затверджену постановою Кабінету Міністрів України від 23.11. 2011 р. № 1341 [2];

3. Кваліфікаційні характеристики професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України № 665 від 01.05.2013 р. [3];

4. Галузеві стандарти підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей, зокрема:

- освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми підготовки фахівців за напрямками 6.020303 та 8.02030301 Філологія (Українська мова і література) галузі знань 0203 «Гуманітарні науки» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і «магістр» [36; 37];

- освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми підготовки фахівців за напрямками 6.020302 та 8.02030201 «Історія» галузі знань 0203 «Гуманітарні науки» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і «магістр»;

- освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми підготовки фахівців за напрямками 6.020301 та 8.02030101 «Філософія» галузі знань 0203 «Гуманітарні науки» освітньо-

кваліфікаційного рівня «бакалавр» і «магістр»;

5. Рекомендації щодо формування загальних і професійних компетентностей, напрацьованих європейськими експертами в рамках реалізації ідей Болонського процесу (зокрема проекту Налаштування освітніх структур в Європі (Tuning) [104];

6. Навчальні плани Європейських, Австралійських та Американських університетів за програмами «бакалавр» та «магістр».

Проведений аналіз дозволив визначити, що компетентнісну модель викладача гуманітарних дисциплін можна представити як поєднання трьох основних складових його фахової діяльності:

- соціальної компетентності, яка є основою професійної діяльності викладача;
- педагогічної компетентності, яка визначає психолого-педагогічну грамотність викладача;
- предметної компетентності, яка визначається певним профільним спрямуванням.

Зазначені компетентності можуть реалізуватися в професійній діяльності як на стандартному, так і на творчому рівні.

В той же час, враховуючи те, що метою гуманітарної освіти є не тільки передача студенту сукупності знань, умінь і навичок у певній фаховій сфері, а й формування демократичних, морально-етичних цінностей, загальнокультурного світогляду, комунікативних здібностей, толерантності, здатності до емпатії, до саморозвитку, самоактуалізації соціальна компетентність при підготовці викладачів гуманітарних спеціальностей виступає не лише важливою ключовою компетентністю, але й лежить в основі професійно-профільної підготовки як важливий елемент методології гуманітарного пізнання.

Структуру компетентнісної підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей можна представити наступним чином:

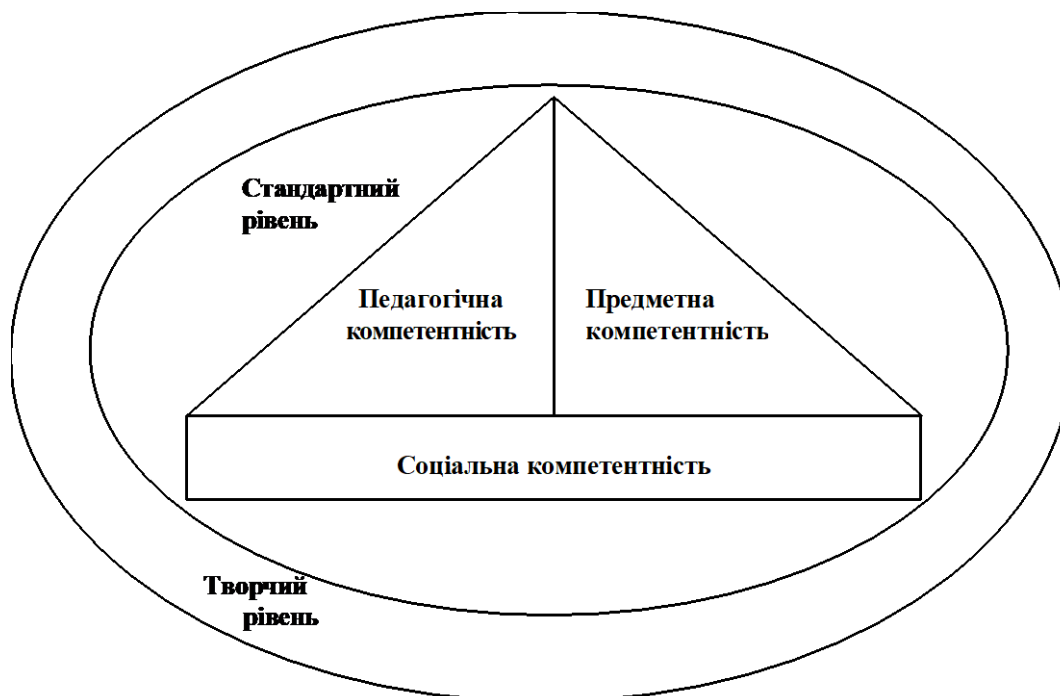


Рис. 2.1. Структура компетентнісної підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей

Виходячи з того, що компетентності є інтегративним показником результатів опанування певних дисциплін (модулів) освітньої програми, при реалізації компетентнісно-орієнтованої освітньої підготовки необхідно встановити чітку структурно-логічну схему реалізації навчального процесу з орієнтацією на основні компетентності викладача гуманітарних спеціальностей, які мають бути сформовані в результаті опанування бакалаврської чи магістерської освітньої програми. Це передбачає розмежування вимог до результатів навчання за програмами бакалаврського і магістерського рівнів.

Порівнюючи вимоги до результатів навчання випускників бакалаврських і магістерських програм можна зробити висновок про те, що бакалаврський рівень освіти формує фундаментальні базові компетентності в тій чи іншій науковій галузі, в той час як магістерські програми орієнтовані на поглиблений рівень фахової підготовки та формування інноваційних аналітичних і дослідницьких здібностей, на мотивацію до особистісного і професійного розвитку.

Щодо формування соціальної компетентності майбутніх викладачів-

гуманітаріїв, то тут можна стверджувати, що на бакалаврському рівні підготовки мають формуватися базові знання і розуміння, які формують складові соціальної компетентності викладача гуманітарних спеціальностей і які логічно пов'язані між собою своєю людинознавчою орієнтацією: самоідентичності, ерудиції, щирості, комунікативних здібностей, здатності до емпатії, педагогічного такту, толерантності. В період практичної підготовки на базі набутих теоретичних знань мають бути сформовані професійні здібності й навички достатні для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Формування соціальної компетентності на магістерському рівні підготовки передбачає переосмислення студентом набутих на бакалаврському рівні знань через опанування дисциплін, які формують цілісне світоглядне бачення та дозволяють зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки розвитку суспільства та окремої особистості. Таке завдання мають виконувати курси з філософії освіти, освітньої політики, психології культури, методології психолого-педагогічних досліджень, психологічних тренінгів, тренінгів із самопізнання тощо.

Це пов'язано, в першу чергу, з наступністю фахової підготовки, а також, певною мірою, – з віковими особливостями розвитку особистості студента. Так, опанування бакалаврських програм, як правило, припадає на період 17–20 років, що є періодом юності. Час навчання на магістерських програмах, який зазвичай починається після 21 року, є початковою ланкою в ланцюзі зрілих віків. В цей час основна маса студентів завершує фазу юності і переходить в період дорослості, коли завершується формування основних біологічних і особистісних властивостей і якостей. Урахування цього фактора має бути покладене в основу формування структурно-логічних схем реалізації професійної освіти.

Надзвичайно важливим в процесі педагогічної підготовки є становлення *самоідентичності* майбутнього викладача, яке відбувається протягом всього періоду навчання через розвиток професійно-особистісного

спілкування, в процесі якого йде активне становлення тих практичних умінь і навичок, які в майбутньому можуть знадобитися для вдосконалення професійних здібностей.

В ході загальноосвітньої та психолого-педагогічної підготовки у студентів гуманітарних спеціальностей має відбутися самовизначення через спроби розібратися в навколишньому світі і в самому собі, здійснення пошуку сенсу життя взагалі і свого життя, зокрема. В результаті чого має сформуватися не тільки переконання і погляди, а й світогляд – розуміння світу в цілому, система переконань, що виражають ставлення людини до світу і її головні ціннісні орієнтації. В період навчання у студентів дозрівають когнітивні і особистісні передумови світогляду. І від того як буде протікати цей процес, залежить те, наскільки світогляд буде правильно і глибоко відображати об'єктивний світ, буде істинним або хибним, науковим чи релігійним, матеріалістичним чи ідеалістичним, прогресивним або реакційним, оптимістичним або песимістичним, наскільки особистість зможе визначити свою соціальну орієнтацію.

Високий рівень самоідентифікації спонукає майбутніх педагогів систематизувати і узагальнювати свої знання про себе, що в свою чергу, зумовлює самовизначення через самовиховання.

В той же час, оскільки, підготовка викладача на бакалаврській програмі відбувається протягом 4-х років, а на магістерських програмах 1,5–2 роки, то якісні характеристики професійно значимих компетентностей мають розвиватися від більш простих до більш складних та доповнюватися залежно від накопичення знань, умінь та навичок в процесі навчання. Все це необхідно враховувати в навчальних планах при побудуванні структурно-логічної схеми підготовки викладачів та в змісті програм навчальних дисциплін.

При розмежуванні рівнів професійної програми з гуманітарних наук повинні бути виявлені загальні критерії результативності та якості освіти. Набір основних професійних компетентностей випускника може бути

загальним для обох рівнів освіти – бакалаврського і магістерського. Види і завдання діяльності бакалавра і магістра визначаються необхідністю підготовки компетентних і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних задовольняти наукові, культурно-освітні та соціально-практичні потреби суспільства в динамічному, мінливому соціальному середовищі.

Важливим завданням при розробці освітніх програм є визначення глибини компетентностей за рівнями навчання. Основна відмінність полягає в якості виконуваних функціональних завдань, конкретне вирішення яких визначається специфікою галузей, об'єктів та видів професійної діяльності.

На рис. 2.2. схематично зображено еволюцію вагомості професійно значущих компетентностей протягом всього періоду професійної підготовки.

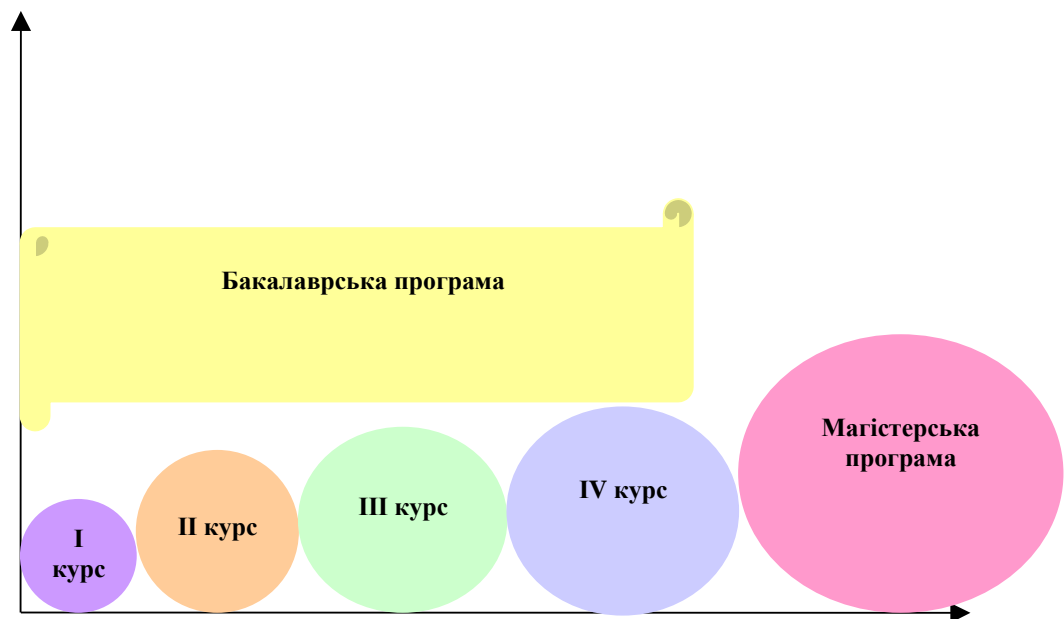


Рис. 2.2. Еволюція вагомості компетентностей в моделі професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

Професія педагога, вчителя, викладача стає все більш складною, що передбачає нові завдання, поведінкові парадигми, мотивації, погляди й установки. Тому підготовка педагогічних кадрів повинна являти собою зв'язну комбіновану систему накопичення академічного та практичного досвіду, яка починається з отримання педагогічної освіти та триває протягом усієї професійної кар'єри. Професійний педагог і після випуску з вишу повинен здобувати нові компетентності, яких вимагають інновації в практиці, так як

політичні, соціальні та економічні зміни сьогодні є надзвичайно динамічними й можуть породжувати різні процеси, серед яких особливо важливі гуманітарні.

Зважаючи на це компетентності повинні бути, перш за все, наповнені гуманітарними складовими і мати полікультурний і міжпредметний характер (Cross Curricular Competencies). Опис компетентностей має бути простим і зрозумілим для широкої професійної спільноти і громадськості, при цьому кожна компетентність повинна мати чітку соціальну орієнтацію.

Важливим є таке визначення компетентностей майбутнього викладача, щоб в кожній професійній ситуації вони могли уточнюватися в залежності від контексту ситуації. Проблема опису цілей, змісту та результатів підготовки педагогів до роботи – це фундаментальне питання в плані визначення готовності системи освіти до переходу на нове розуміння навчання, підтримки кожної людини до побудови своєї соціальної та професійної кар'єри.

Створення нового покоління навчальних планів підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей на основі компетентного підходу вимагає виділення кваліфікаційної рамки відповідних фахових компетентностей як цілей початкової підготовки та подальшого підвищення кваліфікації. Комплексний і гуманітарний характер педагогічних компетентностей має поєднуватися з новими формами викладання і навчання та виявляти різні грані співвідношення між організацією та управлінням освітою і поведінкою студентів.

Відповідно до сучасних вимог особливого значення у підготовці педагогів набуває соціальний компонент освітніх відносин, групова робота в аудиторії, командна робота з колегами, партнерство, здатність до проектної діяльності.

Структура основної освітньої програми за напрямом «Гуманітарні науки» на всіх її рівнях повинна забезпечувати можливості для розвитку фахових компетентностей майбутніх викладачів-гуманітаріїв. Це передбачає

розробку технологій проектування, реалізації та оцінювання компетентностей як найважливішого результату університетської основної освітньої програми.

Світовий досвід проектування компетентностей дозволяє зробити висновок про те, що технології проектування компетентностей мають включати наступні складові:

- визначення переліку компетентностей;
- вибір стратегії формування компетентностей у процесі освіти;
- операціоналізацію компетентностей, що передбачає створення системи емпіричних показників, які характеризують компетентності, та визначення методичного інструментарію щодо їх формування. Їх розподіл за рівнями, циклам, модулям і навчальним дисциплінам;
- підбір педагогічних технологій; створення діагностичного інструментарію для оцінки компетентностей.

Визначення ступеня засвоєння компетентностей передбачає опис показників володіння компетентностей для кожного рівня навчання, а також оціночний інструментарій, що дозволяє діагностувати ступінь засвоєння компетентностей кожним студентом.

Поряд з формулюванням чітких вимог до рівнів засвоєння компетентностей необхідне використання конкретних прийомів і процедур оцінювання рівня сформованості компетентностей: спостереження, відповіді на питання, проектна робота, практичні завдання у формі демонстрації професійних умінь, рольові ігри тощо.

Компетентності випускника магістерських програм гуманітарних наук – це поглиблення і розширення компетентностей випускника бакалаврського рівня, розвинені здібності до виявлення та аналізу системних взаємозв'язків. Це передбачає, що в переліку компетентностей випускника магістерського рівня на відміну від бакалаврського рівня нарощуються загальнонаукові та професійно-орієнтовані компетентності.

Сфера професійної діяльності магістра включає поглиблені

фундаментальні дослідження та науково-практичні інноваційні розробки, спрямовані на системне вирішення завдань в різних сферах і формах культурного буття суспільства, напрямках і змісті сучасної гуманітарної політики і соціального життя. Об'єктом (предметом) професійної діяльності магістра є зміст гуманітарних проявів і процесів в історії та сучасності. Основу його роботи складає наукове вивчення та практичне оволодіння способами і засобами формування та розповсюдження в суспільстві гуманістичних цінностей і ідеалів. Магістр вирішує відповідні функціональні завдання в державних і недержавних (управлінських, науково-дослідних, науково-освітніх, масових медійних та ін.) установах та організаціях, пов'язаних з виробництвом, освоєнням, поширенням і збереженням гуманітарного змісту і форм. Як і при підготовці бакалавра, на магістерському рівні передбачається багатоваріантність предметної сфери діяльності магістра гуманітарних наук в науково-дослідних, культурно-освітніх, державних і громадських установах та організаціях.

Після завершення освітньої програми з гуманітарних наук магістерського рівня набуті компетентності дозволять випускнику займати професійні та соціальні позиції більшої відповідальності (дослідна, проектна, управлінська, креативна діяльність) в усіх сферах, які визначені для бакалаврського рівня професійної освіти. Вони забезпечують випускнику доступ до діяльності в системі вищої освіти.

Орієнтація на результати навчання при побудові структури освітніх програм вимагає концептуального переходу від системи, орієнтованої на діяльність викладача, до системи, орієнтованої на результати освітньої діяльності студента. У традиційній «знаннєвій» парадигмі вищої школи основний упор робився на передачу та набуття знань. Модель, орієнтована на студента, означає, що саме студент опиняється в центрі всього освітнього процесу. Зміна освітньої парадигми передбачає не тільки зміну ролі викладача і всієї організації навчання, але й акцентування уваги на те, яким чином вимірюється навчальне навантаження студента, як вона

розраховується і оцінюється з точки зору результатів навчання і набутих компетентностей.

Формування компетентностей пов'язане з використанням (і оцінюванням) в процесі «студентоцентричної» освіти різних форм навчальної і самостійної роботи: проблемні лекції, спецсемінари, інтерактивна робота в групі, різні види усних та письмових робіт, вивчення базових текстів з використанням сучасних технологій і процедур аналізу, самостійне дослідження обраної проблематики.

Критерії оцінки форм навчання повинні бути «прозорими» і чіткими, щоб мати можливість визначити, що студент «на виході» дійсно володіє необхідними компетентностями. Вони визначаються на основі опису видів і змісту освітньої діяльності студента, при виконанні яких досягаються необхідні для кожного циклу результати навчання.

Для контролю поточної та підсумкової успішності студентів українські вищі навчальні заклади активно використовують систему бальних одиниць, згідно з якою успішність роботи студента в семестрі оцінюється однаковою максимальною сумою балів (наприклад, 100 балів). Система бальних одиниць дозволяє вводити кумулятивну (накопичувальну) оцінку.

При проектуванні навчального плану освітньої програми підготовки магістрів важливою є логічність і узгодженість всіх її складових, що досягається завдяки застосуванню компетентнісного і модульного підходів. Ці чинники дозволяють формувати освітні програми, орієнтовані на урахування початкових «вхідних» вимог для кожного рівня освіти, глибини засвоєння модуля і курсу.

На магістерському рівні підготовки необхідно домагатися побудови системних зв'язків між основними компонентами освітньої програми, що дозволяють забезпечувати якісні результати навчання.

Спрямованість гуманітарної освіти на результати навчання передбачає зміну орієнтирів в самому змісті рівневої освітньої програми. Це означає представлення навчальних дисциплін і практик у системі підготовки магістра

у вигляді взаємопов'язаних предметних спрямувань (модулів/ циклів) і видів роботи:

- загальнонаукового спрямування: історія та методологія науки; інформаційні технології у вивченні гуманітарних наук;

- теоретико-методологічного спрямування: історія та методологія вивчення гуманітарних наук; сучасні дослідження в сфері гуманітарних наук в нашій державі та світі;

- науково-практичного спрямування: сучасні технології аналізу текстів гуманітарних наук; міжпредметний семінар з соціо-гуманітарним дослідженням;

- практик та науково-дослідної роботи;

- підсумкової державної атестації.

Важливими складовими педагогічних гуманітарних магістерських програм мають бути:

- побудова основної освітньої програми на основі інноваційних освітніх технологій; за модульним принципом

- орієнтація на поглиблення соціально-гуманітарних знань та відповідну спеціалізацію студентів, серйозну підготовку їх до самостійних наукових досліджень;

- досягнення тісних взаємозв'язків між теоретичним навчанням, соціально-практичними знаннями, здібностями та навичками експертно-аналітичної, проектної, організаційної та консультаційної роботи в соціально-гуманітарній галузі.

Результати професійної підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей на магістерському рівні передбачають формування у випускників системно-аналітичних, науково-дослідних і соціально-практичних навичок роботи з різними об'єктами гуманітарної галузі.

Це передбачає в процесі навчання:

- фундаментальну теоретичну підготовку, спеціалізоване вивчення практичних педагогічних процесів і передачі гуманітарних теорій і змістів,

сучасних гуманітарних процесів, форм, практик нашої держави та інших країн та регіонів світу;

- всебічне вивчення світового досвіду соціальних, наукових, філософських, літературно-художніх рефлексій гуманітарних процесів, форм і практик;

- вироблення у студентів здатності науково-критичного осмислення різноманітних феноменів сучасної гуманітарної науки, практичного володіння міждисциплінарним аналітичним апаратом;

- вільне володіння новітніми підходами щодо вивчення гуманітарних дисциплін, сучасними методами аналізу текстів; навички конкретної роботи з різними видами текстів в галузі гуманітарних наук (речових, вербальних, візуальних, віртуальних);

- забезпечення можливості вільного вибору студентами навчальних курсів з урахуванням особистих науково-дослідних інтересів і актуальних запитів суспільства.

Орієнтація на результати навчання передбачає застосування конкретних засобів формування і розвитку загальнокультурних та професійних компетентностей магістра, необхідних випускнику для успішної соціальної та професійної діяльності.

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі, присвяченій питанням забезпечення якості магістерської підготовки, особлива увага приділяється необхідності використання в навчальному процесі інноваційних освітніх технологій, які орієнтовані на стимулювання розвитку творчих здібностей, соціальних та професійних навичок студентів [195; 198; 201].

При цьому «інноваційність» має визначатися не як «зразкове» використання активних та інтерактивних методів навчання, що довели свою життєздатність, а як динамічний, творчий процес їх інтеграції, переробки, переорієнтації на конкретні види професійної та соціальної діяльності в різних контекстах.

На перший план повинні висуватися завдання визначення

оптимального вибору і вільного застосування таких методів, які б сприяли забезпеченню якісних результатів навчання в магістратурі, а також – можливості їх гнучкої адаптації до професійної специфіки магістерських освітніх програм і «ситуативного» використання в різних педагогічних та соціальних умовах.

Передбачається, що випускник магістратури за напрямом «Гуманітарні науки» повинен вміти ставити і вирішувати професійні завдання орієнтуючись на об'єкти і види своєї професійної роботи, включаючи науково-дослідну, організаційно-управлінську, проектно-аналітичну та експертну, виробничо-технологічну, культурно-просвітницьку та викладацьку діяльність.

Для магістра-гуманітарія це означає володіння здібностями критичного мислення, системного аналізу, вміннями переводити теоретичні установки в конкретну практику професійної та соціальної діяльності в поєднанні з комунікативною компетентністю.

Найважливішими професійними якостями випускника магістратури в галузі гуманітарних наук мають бути: здібності вибудовувати міжособистісні та міжкультурні комунікації, володіння навичками комплексної обробки та інтерпретації інформації, розвинені вміння організаційної, педагогічної, проектно-аналітичної та експертно-консультаційної діяльності в різних соціально-гуманітарних сферах.

2.2. Педагогічні підходи формування соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей

Професійна діяльність майбутнього педагогічного фахівця має свої специфічні особливості та передбачає особливі умови формування готовності до виконання функціональних обов'язків. Успіх та ефективність формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей у процесі магістерської підготовки залежить від сукупності адекватних принципів, функціональної спрямованості навчання, методів і

прийомів, засобів та педагогічних умов, за яких буде організовано навчання.

На етапі реформування сучасної вищої школи в педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем та підвищення ефективності освітнього процесу, одним з аспектів, що викликають найбільший інтерес, є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність підготовки до майбутньої діяльності.

Питаннями визначення педагогічних умов в різних аспектах педагогічної науки займалися такі дослідники як: О. Белкін, Н. Іполітова, О. Городиська, Н. Кузьміна, В. Манько, В. Нестеров, І. Раченко, Н. Стеріхова, О. Федорова, Н. Яковлева та інші.

Існує ряд підходів до визначення поняття «педагогічні умови»: сукупність факторів, обставин, компонентів, передумов, заходів, що сприяють сприятливому, успішному протіканню процесу навчання і виховання (О. Белкін, Л. Качалова); педагогічне середовище, комплекс педагогічних взаємодій, система педагогічних засобів (С. Кашлев, М. Недвецька, І. Птіцина) тощо.

О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання.

У К. Біктагірова педагогічні умови розглядаються як обставини, за яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між учителем і курсантами, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а курсантам – успішне навчання.

В. Манько педагогічні умови визначає як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [88, с. 153–161].

В педагогіці під умовами, як правило, розуміють фактори, обставини,

сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Сучасна дидактика трактує поняття «умова» як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, які забезпечують успішність навчання [98].

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень та спираючись на власне бачення даної проблематики під педагогічними умовами ми розуміємо комплекс заходів у освітньому процесі, що має забезпечити досягнення студентами високого рівня результатів навчання визначених галузевими стандартами освіти.

Враховуючи, що термін «комплекс» характеризується як сукупність предметів, явищ чи властивостей, які становлять єдине ціле [108, с. 156–180], можна визначити, що комплекс педагогічних умов, необхідних для формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей на магістерському рівні підготовки – це взаємопов'язана сукупність чинників, в якій кожна складова слугує послідовному досягненню однієї з конкретизованих цілей на шляху до визначеної кінцевої мети. При цьому, реалізація кожної умови створює підґрунтя для запровадження наступної, що й характеризує їхній тісний взаємозв'язок.

Проектування педагогічних умов – це взаємопов'язане проектування кожного з компонентів в контексті організації системи можливостей для задоволення всього ієрархічного комплексу потреб та реалізації потреб усіх суб'єктів освітнього процесу.

Ми вважаємо, що при моделюванні процесу формування соціальної компетентності студентів в умовах магістерської підготовки мають бути враховані дві сторони. По-перше, це реально існуючі умови і можливості підготовки фахівців гуманітарних спеціальностей, по-друге, особистість студента, яка є практичною сутнісною складовою цих умов. Відповідно повинні бути поєднані два аспекти. перший, представляє структурну модель освітнього середовища, і другий, відображає рушійні чинники динаміки процесу розвитку соціальної компетентності особистості.

Визначення педагогічних умов формування соціальної компетентності

в процесі професійної освіти на магістерському освітньо-кваліфікаційному рівні та характеристик щодо їх оцінювання можна здійснити на підставі теорій, які дозволяють знайти відповідь на це важливе для практичної освіти питання. У теоріях соціального конструктивізму [199] обґрунтовується, що компетентності тісно пов'язані з контекстом, нормами і цінностями групи, з якою людина взаємодіє. Зважаючи на це компетентність повинна формуватися і проявлятися в контексті ситуації, події, а не навчальної задачі, вирваної із соціального контексту.

У теоріях розподіленої свідомості [111] досліджуються вплив соціуму в процесі формування компетентностей на всіх рівнях від національного до місцевої спільноти, сім'ї, найближчого оточення, викладачів і студентів як партнерів в освіті.

В той же час, при визначенні педагогічних умов для формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в процесі магістерської підготовки, варто враховувати, що середній вік студентів магістерських програм педагогічних університетів 21-25 років, що згідно з теорією соціалізації особистості Еріка Еріксона (*Erik Homburger Erikson*) знаходиться на межі фази юності і фази дорослості.

Фаза юності характеризується виникненням почуття власної неповторності, індивідуальності, в негативному варіанті виникає протилежне – дифузне «я», рольова та особистісна невизначеність. Типовим для цієї фази є також «прогривання ролей», коли молода людина не обирає ролі остаточно, а начебто приміряє їх до себе. В той час, як фаза дорослості включає насамперед творчу діяльність та відчуття продуктивності; вони виявляються не лише у праці, а й у турботі про інших, включаючи нащадків, у потребі передати свій досвід. У негативному варіанті з'являється відчуття застою [113, с. 137].

Орієнтація на зазначені теорії дозволяє визначити процес формування соціальної компетентності як цілісний динамічний процес, що передбачає гармонійне поєднання теоретичної та практичної підготовки, для

забезпечення необхідних професійних знань та навичок, а також створення такого середовища, яке б безпосередньо сприяло подальшому формуванню соціальної компетентності магістранта в умовах педагогічного університету.

Для ефективної реалізації зазначених вимог необхідно забезпечити забезпечення переорієнтацію:

- змісту навчання (переходу від предметно розширеної абстрактної теоретичної інформації, мало пов'язаної з практикою, – до системно орієнтовної основи компетентних практичних дій і вчинків);

- педагогічної діяльності викладача (відмови від суто монологічного подання навчального матеріалу і застосування педагогіки творчої співпраці та діалогу викладача і студента);

- діяльності студента (відходу від репродуктивної позиції, пасивного прийому і запам'ятовування навчальної інформації – до формування цілісного світосприйняття в собі через активне занурення в світ інтелектуальної, духовної, соціальної і предметної культури);

- технологічного забезпечення освітнього процесу (переходу від традиційних репродуктивних методів – до інноваційних педагогічних технологій, які реалізують принципи спільної діяльності та творчої взаємодії викладача і студентів, єдності пізнавальної, дослідницької та майбутньої практичної діяльності);

- освітнього середовища як системи впливу і умов формування та розвитку особистості, що реалізується в соціальному і просторово-предметному просторі освітнього закладу (внутрішньому контексті діяльності педагогічного колективу та адміністрації навчального закладу);

- фінансового, матеріально-технічного, організаційного та кадрового забезпечення діяльності системи освіти;

- цілісного світосприйняття як зовнішнього контексту освітньої діяльності: родинних стосунків, соціальних і виробничих відносин, національно-культурної спадщини, мас-медіа культурних заходів, відпочинку та спорту, країною і світом в цілому.

Реалізація окреслених завдань передбачає забезпечення певних умов організації навчального процесу, серед них:

- гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності і спрямована на створення нового зразка освіти, який передбачає пріоритет освіти, орієнтованої на особистість учня (особистісно-орієнтованої) над освітою, орієнтованою на «знання з предмета»; найповніше розкриття здібностей учня, задоволення його різноманітних освітніх потреб, виховання почуття власної гідності, свободи, гармонії стосунків з навколишнім середовищем;

- гуманітаризація освіти, що покликана формувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення, цілісну картину світу. Від рівня засвоєння базової гуманітарної культури залежить розвиток особистості в гармонії із загальнолюдською культурою. На основі загальнолюдської культури можливий розвиток усіх сторін особистості, урахування її суб'єктивних потреб і об'єктивних умов, пов'язаних з матеріальною базою і кадровим потенціалом освіти. У цьому зв'язку самовизначення особистості у світовій культурі є стрижневою лінією гуманітаризації змісту освіти;

- забезпечення національної спрямованості освіти, що полягає у невіддільності освіти від національної основи, в органічному поєднанні освіти з історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні національних цінностей українського народу та інших народів і націй;

- перенесення акценту з навчальної діяльності педагога на навчально-пізнавальну діяльність учня. Чим різноманітнішою і продуктивнішою є значима для особистості діяльність, тим ефективніше відбувається освітній процес. Діяльнісний підхід дозволяє «перетворити» педагогічні завдання в «особистісний сенс» діяльності особистості;

- перехід від переважно інформативних форм до активних методів і технологій навчання з використанням елементів проблемності, наукового пошуку, самостійної роботи тих, хто навчається.;

- створення умов для самоствердження, самореалізації і

самовизначення особистості, що є результатом її самоорганізації. Самоорганізація відбувається за педагогічної підтримки, яка опирається здебільшого на внутрішні джерела розвитку студента;

- перетворення позиції педагога і позиції учня в особистісно-рівноправні, в партнерські позиції. Таке перетворення пов'язане зі зміною ролей і функцій учасників педагогічного процесу. Так як сучасний педагог повинен не стільки виховувати і навчати, скільки активізувати, стимулювати навчання, формувати мотиви учня до саморозвитку, вивчати його активність, створювати умови для саморозвитку;

- забезпечення творчої спрямованості освітнього процесу, – перехід до розвиваючих, активізуючих засобів організації освітнього процесу, що передбачають стимулювання, організацію творчої, самостійної діяльності учнів/студентів;

- формування безперервної системи освіти, що дозволяє постійно поглиблювати загальноосвітню підготовку, дає можливість досягнення цілісності та наступності у навчанні й вихованні; перетворення освіти у процес саморозвитку, що триває упродовж всього життя людини.

Орієнтуючись те, що основною вимогою компетентнісного підходу є орієнтація на майбутню практичну діяльність, вважаємо, що для забезпечення оптимальних умов формування соціальної компетентності викладачів в умовах магістерської підготовки доцільно застосовувати теорію контекстного навчання, концептуальні положення якого розкриваються в роботах М. М. Бахтіна, А. О. Вербицького., Г. В. Лаврентьева, та інших науковців: М.Ільязової (ситуаційно-контекстний підхід до навчання студентів вищих навчальних закладів), Н.Бакшаєвої (питання соціально-психологічного контексту), В.Гладишева (контекстний підхід до вивчення зарубіжної літератури), А.Картьожнікової (використання контекстного підходу до навчання математики), О.Тумашевої (контекст у підготовці майбутніх вчителів математики), М.Тиріної (контекстний підхід у підготовці кадрів дошкільних установ), Ж.Холодова, В.Кузнєцова (контекстне навчання

в умовах педагогічної практики в школі), С. Скворцової (контекстне навчання математики в початковій школі) тощо.

Сутність контекстного підходу полягає у створенні умов для органічного поєднання навчальної і професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його реалізація здійснюється шляхом відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних виробничих ситуацій, стосунків і середовища.

Концепція контекстного навчання була розроблена А. О. Вербицьким [27], який називає контекстним таку форму організацію навчального процесу, яка дозволяє мовою науки за допомогою всієї системи традиційних та інноваційних педагогічних технологій під час різних форм навчання динамічно моделювати предметний і соціальний зміст професійного середовища. Тим самим забезпечуючи умови для трансформації навчальної роботи студента у професійну діяльність фахівця.

Контекстне навчання дозволяє створити умови для взаємопоєднання навчальної і професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає в реалізації освітнього процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань.

Концептуальними передумовами теорії та технологій контекстного навчання є: 1) діяльнісна теорія засвоєння знань і соціального досвіду; 2) теоретичне узагальнення різноманітного досвіду інноваційного навчання; 3) змістова категорія «контекст», що відображає вплив предметних та соціальних умов майбутньої професійної діяльності студента в плані навчальної роботи, сам процес і результати.

Основною одиницею формування змісту освіти в контекстному навчанні виступає проблемна ситуація в усій своїй предметній та соціальній неоднозначності й суперечливості. Система таких ситуацій дозволяє розгортати зміст освіти в динаміці шляхом проектування сюжетної канви

модельованої професійної діяльності та створює можливості для інтеграції знань різних дисциплін, що необхідні для вирішення цих ситуацій.

Основною одиницею діяльності студента в контекстному навчанні є вчинок, за допомогою якого майбутній фахівець не тільки виконує предметні дії згідно з професійними вимогами і соціальними нормами, а й отримує моральний досвід, оскільки діє відповідно до норм, прийнятих у даному суспільстві і в даному професійному середовищі. Тим самим, вирішується проблема єдності навчання і виховання.

У контекстному навчанні реалізуються наступні принципи:

- психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність;
- послідовного моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;
- проблемного змісту навчання шляхом його застосування в освітньому процесі;
- відповідності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;
- провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);
- педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- відкритості – використання для досягнення конкретних цілей навчання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів;
- єдності навчання і виховання особистості професіонала;
- урахування полікультурних особливостей різних студентів.

Якщо традиційна освіта формує свій предметний зміст головним чином з одного джерела – відповідної наукової дисципліни, то в контекстному навчанні, поряд з дидактично перетвореним змістом навчальних дисциплін,

використовується ще одне джерело – майбутня професійна діяльність. Вона представлена у вигляді моделі діяльності фахівця: описанні основних функцій, проблем і завдань, які він повинен компетентно вирішувати за допомогою системи теоретичних знань. Це і дозволяє проектувати комплекси предметних і соціальних компетентностей, що підлягають формуванню та розвитку в процесі освіти.

За допомогою системи завдань, відповідного навчального середовища та професійно орієнтованих проблемних ситуацій вибудовується сюжетна канва майбутньої професійної діяльності, перетворюючи статичний зміст освіти в діяльнісний. Опановуючи норми конкретних професійних дій і виробничих стосунків під час самостійного і колективного аналізу та вирішення професійно-орієнтованих ситуацій, студент розвивається як особистість, професіонал, член суспільства.

Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності додає в освітній процес цілий ряд важливих моментів, дає додаткові можливості змістовної реалізації компетентнісного підходу, а саме:

- забезпечує системність і міжпредметні знання;
- дозволяє динамічно розгорнути зміст навчання, який зазвичай представлений статично;
- дозволяє скласти сценарний план діяльності фахівців відповідно до галузевих технологій;
- знайомить з посадовими функціями і обов'язками;
- забезпечує рольове відтворення дій і вчинків;
- враховує посадові та особистісні інтереси майбутніх фахівців.

Технологія проектування змісту основних освітніх програм приймає тоді наступний вигляд:

- 1) у співпраці з роботодавцем визначається перелік основних функцій спеціаліста того чи іншого профілю за напрямом підготовки;
- 2) визначається необхідний і достатній для реалізації цих функцій набір соціальних та професійних компетентностей;

3) проектується перелік типових професійних завдань, проблем і ситуацій, які студент повинен вміти вирішувати, спираючись на теоретичні знання як орієнтовну основу практичних дій і вчинків;

4) розробляється система освітніх модулів, в які «зашиті» цілі, зміст навчання і виховання, способи його засвоєння і діагностика рівня засвоєння;

5) з певного набору модулів проектуються основні освітні програми;

6) розробляються критерії визначення рівня сформованості соціально-особистісних та професійних компетентностей та відповідні процедури контролю.

В цьому контексті, потрібно відзначити, що на сьогодні інструментів вимірювання компетентностей в освіті ще не достатньо, і не всі вони об'єктивні. В той же час, критерії вимірювання прогресу в розвитку компетентностей можна вважати «об'єктивними», якщо вони:

- відображають відповідність прояву компетентності контексту ситуації;

- дозволяють вимірювати сильні й слабкі сторони сформованості компетентності;

- демонструють прогрес (або його відсутність), в оволодінні компетентностями;

- ґрунтуються на чітких критеріях оцінок, які можуть однаково застосовуватися різними викладачами стосовно різних учнів;

- сприяють порівнянню прогресу студентів, а також груп студентів в розрізі кожної навчальної програми та предметного циклу в часовій динаміці;

- визначають шляхи для зменшення відмінностей між поточними і очікуваними навчальними цілями.

Освітній процес на магістерському рівні підготовки педагогічних кадрів є дослідницьким і практико-орієнтованим. В цьому контексті відносини між викладачем і студентом мають трансформуватися із суб'єктно-об'єктних в суб'єктно-суб'єктні, партнерські стосунки. Роль викладача в цьому контексті може розглядатися як супровідна, тобто,

викладач повинен не наставляти, а спрямовувати студента на досягнення конкретних, чітко визначених цілей. В результаті має змінитися підхід до освітньої діяльності та організації навчання, де головним орієнтиром мають стати потреби студентів.

В той же час, реалізуючи професійну підготовку фахівців, варто враховувати загальне побажання роботодавців, яке полягає в тому, щоб на магістерських програмах університети готували не середньо статистичних виконавців, а індивідуумів, які можуть успішно працювати в колективі та керувати ним, розуміють процеси нововведень і володіють творчим потенціалом.

В сучасних умовах для учасників навчального процесу стають більш актуальними питання про вироблення системних взаємозв'язків між цілями реалізації освітньої програми підготовки магістрів і створення відповідних педагогічних умов для успішної реалізації навчального процесу.

Це зумовлює першочергового визначення оптимального набору і вільного застосування таких форм і методів, які б сприяли забезпеченню якісних результатів навчання в магістратурі, а також – можливості їх гнучкої адаптації до професійної специфіці магістерських програм і ситуативного використання в різних освітніх та соціальних умовах.

Формування соціальної компетентності у магістрів гуманітарних наук передбачає формування здібностей вільного вибору і володіння теоріями, категоріями, методами і технологіями, пов'язаними з вивченням соціокультурних форм, процесів, практик в різних контекстах, умінь застосовувати поглиблені спеціалізовані знання для вирішення науково-дослідних, науково-практичних, прикладних задач у професійній діяльності та соціальній взаємодії.

З метою створення контекстного навчального середовища для формування соціальної компетентності магістрів необхідно: визначати зміст освітньої підготовки, орієнтований на формування цілісної картини світу, використовувати проблемно-орієнтовані лекції та спецсемінари, розбір і

аналіз конкретних ситуацій, ділові та рольові ігри, тренінги, групові дискусії, працювати над формуванням у вищому навчальному закладі корпоративної культури, яка б сприяла формування соціально зрілої особистості.

Відбір певних інтерактивних форм і методів навчання та їх творче використання передбачають більш високу ступінь складності магістерської освітньо-професійної програми в порівнянні з бакалавратом. Конкретне застосування таких форм і методів визначається особливостями спеціалізованої магістерської освітньої програми, контингенту студентів, структури та змісту навчального плану.

Поєднання світоглядного змісту магістерської освіти, активних та інтерактивних форм аудиторної і позааудиторної роботи (корпоративна культура вищого навчального закладу, професійне спілкування викладачів і студентів, консультування в режимах он-лайн і оф-лайн, участь студентів в системі академічних комунікацій та ін.) сприяє формуванню та розвитку у випускників соціальної компетентності і навичок командної роботи, прийняття рішень, лідерських якостей.

Активні та інтерактивні форми і методи навчання є найважливішими компонентами формування соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей. Їх використання зміцнює ідеї «студентоцентричного» навчання, в ході якого акцент переноситься на вироблення особистих здібностей, теоретичних і практичних знань, аналітичних та прикладних навичок магістранта, на партнерські відносини студента і викладача в процесі постановки, обговорення та вирішення проблеми. Результатом застосування таких методів є не тільки знання в професійній та соціально-культурній галузях, а й навички діяльності, які випускник здатний адаптувати і розвивати в мінливих умовах соціального життя.

Прозорість складових магістерської освітньої програми досягається при творчому застосуванні таких засобів у всіх видах аудиторної і позааудиторної роботи. Інтерактивність як один з фундаментальних

принципів, на яких будується компетентнісна модель освіти, сприяє зміцненню системності навчання в магістратурі. Єдність освітніх цілей і різноплановість навчально-методичних засобів забезпечують змістовий та компетентнісний зв'язок між компонентами освітньої програми, – модулями і дисциплінами.

Застосування активних та інтерактивних методів навчання для оцінювання якості підготовки випускників магістратури з гуманітарних наук передбачає тісну взаємодію викладачів та студентів з представниками профільних організацій та установ роботодавців.

Оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу, що включає поточний контроль успішності, проміжні атестації студентів за результатами модулів, підсумковий семестровий контроль і державну атестацію випускників, звичайно припускає використання наявного фонду оціночних засобів (типових тестових завдань, контрольних робіт тощо). В той же час, з метою забезпечення ефективності визначення рівня сформованості компетентностей студентів доцільно застосовувати різні інтерактивні форми і методи навчання.

З метою підвищення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі варто створювати умови для максимального наближення системи оцінювання та контролю компетентностей магістрантів до умов їх майбутньої професійної діяльності (віртуальні профільні бази знань, банки кейсів та ін.). При проектуванні та розробці оціночних засобів контролю якості вивчення модулів, дисциплін, практик повинні враховуватися всі види зв'язків між знаннями, вміннями, навичками, що мають бути сформовані даними навчальними елементами. Інтерактивні методики оцінювання акцентують в процедурах оцінки не стільки теоретичні знання, скільки вміння студентів логічно мислити, аналізувати конкретні ситуації, коректно ставити завдання і знаходити оптимальні шляхи і засоби їх вирішення. Це дозволяє більш точно визначати рівень компетентностей, сформованих у студентів, і ступінь їх загальної готовності до соціальної та

професійної діяльності в сучасному динамічному, мінливому світі.

Систематична робота з удосконалення змісту та форми сучасних оціночних засобів, що дозволяють визначити якість результатів навчання в магістратурі, знання, вміння і рівень набутих компетентностей студентів, передбачає залучення фахівців-експертів і представників роботодавців з профільних сфер гуманітарно-педагогічної галузі.

Відповідно до вищезазначеного, гіпотезою дослідження визначено припущення, що процес формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей буде ефективним, якщо:

- застосувати в навчальному процесі теорію контекстного навчання, що реалізується шляхом відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних виробничих ситуацій, стосунків і середовища;

- запровадити в навчальний процес тренінги «Ноосферна освіта» і «Корпоративна культура освітнього закладу» під час викладання курсів «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін», «Педагогіка вищої школи» та «Освітня політика»;

- використовувати ігрові навчальні технології – рольові та імітаційні ігри, дискусії, круглі столи тощо під час практичних і семінарських занять з психолого-педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін.

2.2.1. Ноосферна освіта як основа визначення ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів

Формування у студентів усвідомленого розуміння важливості гуманістично-орієнтованих соціальних характеристик і, відповідно, якісно нового рівня соціальної компетентності можливо лише за умови розуміння ними цілісної картини світу і причинно-наслідкових зв'язків його розвитку і буття.

Фрагментарне мислення, спрощене розуміння людської особистості, репродуктивне навчання, авторитарне виховання, – ці та інші проблеми сучасної освітньої системи свідчать про її консерватизм. Незважаючи на проголошені гасла про самоцінність особистості, важливість максимального розк-

риття її потенціалу, традиційна освіта залишається заручницею сформованих стереотипів, коли знання, уміння й навички формуються «масово», без урахування психофізіологічних особливостей людини і є важливішими за досвід творчої діяльності.

Науковий доробок видатних науковців Піфагора й Сократа, О. Л. Чижевського і М. І. Вавілова, А. Ейнштейна і В. І. Вернадського, які відкрили сферу Розуму Землі; Б. О. Астаф'єва, який вивів Загальний Закон Творіння й теорію генетичної енерго-інформаційної єдності світу; Н. К. Маслової, автора Періодичної системи Загальних Законів Світу, Загальних законів людського суспільства, розвитку, освіти [90], яка заснувала Міжнародну Ноосферну Академію Науки і Освіти (МНАНО); віце-президента Міжнародної Ноосферної Академії Науки і Освіти, голови правління ОО «Будинок В.І.Вернадського» (м. Харків) Курмишева Г. В. орієнтує на те, що можливий новий підхід до освіти, який полягає в тому, щоб її цілі, завдання і засоби були узгоджені з природними закономірностями світобуття і не порушували біоритми живих систем, а враховували можливості психіки, природи людини, її вікові особливості, індивідуальні темпи розвитку.

Концепція еволюційно нового підходу до освіти й виховання базується на сучасних наукових досягненнях у галузі природничих і гуманітарних наук та психолого-педагогічних практик. Серед них досягнення квантової фізики, синергетики, біотехнологій, квантової та інтегративної психології, нейрофізіології тощо. У поєднанні з кращими педагогічними концепціями Я. Коменського, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та ін. ці досягнення дали змогу сучасним науковцям розробити наукову концепцію ноосферної освіти, яка пропонує стратегію формування людини XXI ст.

З метою ознайомлення студентів з теорією ноосферної освіти в процесі дисертаційного дослідження було розроблено навчально-методичні матеріали до тренінгу «Ноосферна освіта» (додаток А), який було реалізовано в навчальному процесі під час викладання навчальних дисциплін «Освітня політика», «Педагогіка вищої школи» та «Методика викладання соціально-

гуманітарних дисциплін».

Мета тренінгу: формування в учасників розуміння основних принципів і завдань ноосферної освіти в сучасному суспільстві.

Завдання тренінгу:

- визначення сучасних проблем освіти;
- виділення пріоритетних цінностей, на які спирається ноосферна психолого-педагогічна наука;
- розкриття ідей ноосферного розвитку;
- аналіз основ ноосферної освіти;
- розробка моделі ноосферної освіти.

Програма тренінгу:

1. Концепція ноосферної освіти.
2. Цивілізаційна криза і криза сучасної системи освіти.
3. Природна спрямованість формування цілісного мислення як основа гармонійного розвитку людини.
4. Загальносистемна теорія розвитку природи, суспільства, мислення.
5. Формування моделі ноосферної освіти на основі теорії єдності світу.

Методи проведення: інтерактивні інформаційні блоки, дискусії, робота індивідуальна і в малих групах.

В процесі тренінгу студентам розкривається сутність ноосферної освіти як природо-орієнтованого процесу навчання та виховання, який приносить людині задоволення, прагнення активно оволодівати знаннями, а також усвідомлення потреби у власному розвитку, що виводить на шлях цілеспрямованого самовдосконалення. Визначається головне завдання освіти з погляду ноосферної концепції – формування в людини цілісної ноосферної свідомості (цілісного мислення, етичного біо-адекватного методу поведінки та екологічного світогляду).

Студентам дається визначення сутності поняття ноосфера (від грец. – розум і куля) як сфери взаємодії природи і суспільства, в межах якої розумна людська діяльність стає головним визначальним фактором розвитку (для по-

значення цієї сфери вживають також подібні терміни: техносфера, антропосфера, соціосфера), етапи становлення та розвитку науки про ноосферу, науковий доробок в галузі ноосферної освіти українських і зарубіжних вчених.

Поняття ноосфери як ідеальної, «мислячої» оболонки, що огортає земну кулю, формування якої пов'язане з виникненням і розвитком людської свідомості, було введене французьким філософом Е. Леруа в 1927, а потім розвинений П. Тейяр де Шарденом і В.І. Вернадським.

В. І. Вернадський вніс в термін матеріалістичний зміст, визначивши ноосферу як нову, вищу стадію біосфери, пов'язану з виникненням і розвитком у ній людства, яке, пізнаючи закони природи та вдосконалюючи техніку, суттєво впливає на хід процесів, що відбуваються в охопленій його впливом сфері Землі (згодом і в навколосферному просторі), глибоко змінюючи цей простір своєю діяльністю.

Становлення і розвиток людства як нової перетворюючої природу сили розкрилося у виникненні нових форм обміну речовиною і енергією між суспільством і природою, у біогеохімічному та іншому впливі людини на біосферу.

Після зародження на планеті, ноосфера має тенденцію до постійного розширення, перетворюючись в особливий структурний елемент космосу, що визначається за соціальним охопленням природи. У понятті ноосфера підкреслюється необхідність мудрої організації взаємодії суспільства і природи на противагу стихійному, варварському ставленню до неї, що приводить до погіршення навколишнього середовища. Характер ставлення суспільства до природи визначається не тільки науково-технічним рівнем, а й соціальним устроєм, так як свідоме формування ноосфери органічно пов'язане зі становленням відповідної суспільно-економічної формації, що створює умови для перетворення знань, накопичених людством, в матеріальну силу, раціонально перетворюючи природне середовище [173].

Формування ноосфери не тотожне виникненню людини як виду, воно починається значно пізніше, у міру освоєння людиною всієї земної поверхні.

Тейяр де Шарден вважає точкою відліку «неолітичну революцію», коли люди розселилися практично по всій Землі і почали створювати інструменти, що дозволили суттєво розширити їх можливості для освоєння навколишнього середовища. В. І. Вернадський вказує на початок ХХ сторіччя, як на вирішальний етап становлення ноосфери. Саме в цей час на Землі майже не залишається територій, не охоплених людською діяльністю. Крім того, розвиток засобів комунікації робить людство все більш єдиним. Відбувається глобалізація економіки, виникає все більше проблем, які стосуються всього людства, а не його окремих груп.

Другий аспект поняття ноосфери – синхронічна єдність живого світу – пов'язаний з тим, що в ХХ сторіччі людство виступає як єдиний організм, що володіє колективним розумом. Думка виступає як діюча природна сила; вона не тільки продукт еволюції, вона є сама еволюція, продовжена в іншій формі. Це значить, що сучасний стан природи визначено станом розуму. Констатуючим фактором нинішнього етапу розвитку матерії є глибока взаємна залежність єдиного людського суспільства і середовища його проживання. Такий стан справ виявляється, з одного боку, досить тривожним, оскільки зростає ризик глобальних катастроф, з іншого боку – усвідомлене формування людством себе і природи відкриває величезні перспективи. Використовуючи поняття ноосфери, Тейяр де Шарден і В. І. Вернадський прагнули показати глибину впливу людини на природу. З розвитком наукового прогресу людство створює ноосферу як особливе середовище, в яку включені й інші організми, і значна частина неорганічного світу.

Ноосферна освіта спрямована на виховання особистості, духовні інтереси якої домінують над споживацькими, гармонійної і цілісної, яка усвідомлює себе як частинку вселенського життя, свою відповідальність за вчинки перед суспільством і природою, проявляє спрямованість на підтримку і збереження життя на планеті.

Під ноосферним мисленням розуміється мисленнєва діяльність людини, в основі якої – фундаментальні ідеї ноосфери: всесвітньої єдності, актив-

ної еволюції, антропокосмізму, у процесі якої різномірні знання (гуманітарні, природничі, філософські, релігійні) синтезуються в цілісну систему світорозуміння.

Показниками сформованості ноосферної свідомості є діалогічний стиль спілкування, толерантність, здоров'язберігаюча діяльність, висока моральна культура особистості.

Ноосферні орієнтації дозволяють реалізувати в освіті такі цілі, як: формування уявлень про світ і людину як про єдине ціле, ціннісноморальні основи взаємодії з навколишнім світом, усвідомлення глобальних проблем сучасності, необхідності трансформації змісту освіти та навчальних дисциплін, включення студентів в інноваційні види навчальної діяльності.

Зазначені орієнтації базуються на розумінні ноосферної освіти, яка, на думку Г.П.Сікорської є «випереджувальною освітою, що створює умови для розвитку людини з коеволюційним світоглядом, яка почуває й усвідомлює себе частиною Космосу, яка несе відповідальність за життя в будь-якому її прояві» [90, с.97].

Ноосферна освіта є системною, комплексною і різноплановою. Особлива її цінність полягає в інтегруванні навчального матеріалу з різних областей наукового знання, які на перший погляд, можливо, несумісні один з одним. Світогляд особистості в навчально-освітньому процесі формується поступово і цілісно (за рахунок наукового, філософського, етичного, культурологічного знання). Студент поступово розвиває в собі здатність рефлексії, яка пов'язана з усвідомленням своєї життєвої місії на цій планеті. Під час навчання має відбутися формування норм соціо-природної етики, враховуючи те, що духовні цінності людства завжди тісно пов'язані з природою і культурою, які є частиною біосфери і ноосфери. Усвідомлення ноосферної парадигми повинно здійснюватися педагогами також і на основі осмислення ідей космізму та освітніх інновацій, враховуючи ідеї гуманістичної педагогіки.

Головною метою концепції ноосферної освіти є не декларація необхідності звернення до духовності й етики освіти, а виявлення і актуалізація ви-

токів моральності, духовності з глибини внутрішнього світу особистості, як мікрокосму Всесвіту. Моральність як особлива форма суспільної свідомості і вид людських відносин є методом і головною стратегічною метою ноосферної освіти.

Розуміння сутності моральності виходить з біосферної функції людини. Моральним може бути тільки те, що відповідає природі людини в системі Людина – Природа – Суспільство. В історії слов'янської філософії ця думка сформульована у В. С. Соловйова, С. Л. Франка, М. О. Лоського, В. І. Вернадського: сприйняття «світу як органічного цілого», в якому будь-яке руйнування цілісності аморально [28].

В.І. Вернадський також наголошує на моральному ставленні людини до природи, виділяючи етичну категорію «відповідальність» як провідну, на якій мають ґрунтуватися взаємини людського суспільства і природи. Світ у даному разі розглядається як залежний від людини, що підлягає її контролю (так званий, «інтернальний локус контролю» як відчуття своєї повної залежності від світу, за Дж. Роттером), який корелює саме із відповідальною поведінкою [140].

Відповідальність виникає з любові до ближнього, але щира любов заперечує контроль за поведінкою цього ближнього, що передбачає сприйняття світу, як такого де ближній існує, як довершений, гармонійний і безпроблемний, що нівелює саме почуття відповідальності. Якщо ж сприйняття світу як довершеного суперечить реальному стану речей, то любляча ближнього людина змушена спрямовувати свою поведінку на гармонізацію, удосконалювання, «порядунок» світу в цілому: загальний взаємозв'язок і взаємозалежність елементів світу роблять його цілісним творінням, тому «удосконалення» одного з його аспектів передбачає виправлення всіх інших і, в остаточному підсумку, – усього світу в цілому.

Потребу у вдосконаленні світу в цілому (відповідальність за нього) можна назвати екологічною відповідальністю, оскільки екологія, якщо її розглядати в теоретичному аспекті, є наукою про ціле, тому що вона вивчає взаємо-

відносини і взаємодію рослинних і органічних організмів та утворених ними груп між собою і навколишнім природно-космічним середовищем, а будь-яка взаємодія, будь-які стосунки – це принципово цілісна сутність, розділяти яку на окремі взаємодіючі елементи є достатньо умовною акцією. Ця екологічна відповідальність формує ставлення до світу як до цілого, усвідомлення відповідності за долю світу і, одночасно, усвідомлення своєї причетності до всіх його подій, розчинення в ньому, занурення в нього через свою любов до нього. Це двоєдине ставлення до світу і є головною умовою актуалізації «Я людини».

Ноосферна освіта визначає, що удосконалення світу передбачає усвідомлення розбіжностей між дійсним і належним (розумним), тобто сучасним і майбутнім, усвідомлення принципу причинно-наслідкової залежності, вміння передбачити наслідки тих або інших подій. Така націленість на майбутнє і дії щодо його формування, звільнення від актуальної даності (дійсного) виражається в позитивному очікуванні результатів своєї діяльності, певних подій у майбутньому, що можна назвати надією, як рефлексією майбутнього, без якої відповідальність неможлива. Це підтверджують дослідження провідних вчених. Досліджуючи проблему відповідальності, вчені І.Д. Бех, Т.Г. Гаєва, С.Б. Елканов, А.В. Лопуховська, Т.В. Морозкіна, А.П. Растігаєв, М.В. Савчин, визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків, у неї розвивається висока сенситивність до моральних ситуацій.

Отже, екологічна відповідальність є результатом розвитку особистості і її головною метою, що постає одним з істотних пріоритетів ноосферної освіти. Цей розвиток виявляє декілька особистісних атрибутів, які одночасно є супутніми умовами розвитку «Я» людини і є аспектами екологічної відповідальності, що передбачає:

- парадоксальний сплав станів включеності у світ і відокремленості від нього (синтез іманентності й трансцендентності), що актуалізує відчуття людського буття як діалектичної єдності різних проявів людської поведінки;
- усвідомлення світу як цілісного формування;

- на основі властивості рефлексії майбутнього відбувається усвідомлення потреби в удосконаленні світу і відповідальність за його долю;
- формуються такі складові соціальної компетентності як самоідентичність, емпатія, толерантність, альтруїзм, любов тощо;
- усвідомлення детермінізму світу, тобто принципу причинно-наслідкової залежності, що дозволяє усвідомлювати розмаїття світу, а особиста включеність у нього передбачає усвідомлення себе в різноманітних якостях і веде до розширення розуміння своїх соціально-рольових функцій.

Ноосферна освіта – найважливіший інструмент осягнення Законів Світу і людського суспільства, а також моральності – норми гармонізації людини і суспільства із загальними Законами Світу. Тренінг з ноосферної освіти має на меті, перш за все, – дати знання основ наукової теорії Єдності Світу, Загальних законів світу і Загальних законів людського суспільства, гносеології, методології та біоадекватності сприйняття. А також навчити студентів новому способу мислення і організації освітнього процесу, що відповідає Загальним законам світу та Загальним законам людського буття, що ґрунтуються на законах етичності і моральності. Показати принцип подібності в природі та житті. Навчити трансформувати негативні проблеми, настрої, прагнення в позитивні. Сформуванню цілісного світогляду педагога.

2.2.2. Формування соціальної компетентності засобами ігрових навчальних технологій

Лише практичний досвід дає людині належні навички в будь-якій сфері побутової чи професійної діяльності. Моделювання і практичне опрацювання різних ситуацій з реального життя шляхом застосування ігрових навчальних технологій дозволяють реалізувати в освітньому процесі практичне відпрацювання норм і моделей поведінки, яких необхідно дотримуватися в роботі чи повсякденному житті. Семе у грі, коли задіяні всі психофізіологічні рецептори людини, формуються основні навички соціальної взаємодії, необхідні для встановлення контактів і розвитку взаємин з

навколишнім світом. За висловом С. Л. Рубінштейна, «у грі, як у фокусі, збираються, проявляються і через неї формуються всі сторони психічного життя особистості» [124, с. 211].

Аналізуючи феномен гри, можна зазначити, що саме в грі відбувається відтворення і збагачення соціального досвіду попередніх поколінь, засвоєння норм і правил людської життєдіяльності через моделювання різних суспільних і робочих ситуацій, умов людського буття. Тобто гра – є одним із засобів осягнення людиною світу і відносин у ньому, засобом пошуку моделі самоствердження, що визначається в певному умовному конструюванні дійсності.

При формуванні необхідних для фахівця професійних і ключових компетентностей, саме ігрові технології дозволяють практично закріпити й відпрацювати набуті теоретичні знання, перетворивши їх на необхідні кваліфікаційні та людські якості.

Термін «технологія» походить від грецьких слів: «*techne*» – мистецтво, майстерність, вміння і «*logos*» – думка, наука, методика, спосіб виробництва, що дозволяє визначати «технологію» – як майстерність використання певних методів, процесів і засобів у діяльності. Термін технологія прийшов в педагогіку з технічної галузі, де ключовим елементом будь-якої технології є детальне визначення кінцевого результату і контроль за його досягненням. Процес тільки тоді набуває статусу технології, коли він заздалегідь спрогнозований, визначені його кінцеві результати і засоби щодо досягнення результатів, сформовані умови для проведення процесу.

У сучасній психолого-педагогічній літературі цей термін з'явився наприкінці 40-х років ХХ ст. у словосполученнях – «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», що за визначенням ЮНЕСКО є системним методом створення й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [42, с.331].

Дослідженнями в галузі педагогічних технологій займалися як

зарубіжні (Беспалько В. П., Кларін М. В., Лернер І. Я., Монахов В. М., Селевко Г. К. та інші), так і вітчизняні дослідники (Бондар С. П., Булда А.А., Васьков Ю. В., Гончаренко С. У., Момот Л. Л., Липова Л. А., Головка Н. І., Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. тощо).

У науковій літературі існує декілька підходів щодо класифікації освітніх технологій, узагальнюючи які, можна виділити наступні види: кейс-технології (вирішення ситуаційних завдань), ігрові технології, комп'ютерні технології, діалогові технології, тренінгові технології.

Застосування ігрових освітніх технологій має істотний потенціал щодо вирішення основного завдання сучасної освіти: формування ключових та професійних компетентностей майбутнього фахівця, а також визначення суб'єктної позиції студента щодо власної професійної діяльності.

Ф. Шиллер розглядав гру як один з дієвих чинників формування світогляду людини. Шиллер вважав, що людина в грі і за допомогою гри творить себе і світ, в якому живе, що людиною можна стати, тільки граючи. Г. Спенсер особливу увагу звертав на формуючу функцію гри. На значення гри як джерела культури звернув увагу нідерландський історик культури Й. Хейзінга. На його думку, людська культура виникає і розгортається у грі і як гра [123].

Д.Б. Ельконін, аналізуючи феномен гри, приходить до висновку, що гра – це така діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умов безпосередньої утилітарної діяльності.

Застосування гри на кожному етапі розвитку особистості має свої завдання і наслідки. Доведено, що процес соціалізації особистості проходить у своєму розвитку два основні етапи – первинний етап соціалізації відбувається з народження людини до власне становлення самої особи і вторинний етап соціалізації – відбувається під час перебудови особистості в період зрілості і перебування в соціумі. При цьому науковцями виділяються три основні фази соціалізації:

- перша фаза полягає в освоєнні людиною соціальних цінностей і норм,

в результаті чого особистість вчиться відповідати суспільним вимогам і принципам;

- друга – полягає в прагненні особистості до власної персоналізації, самоактуалізації і певному позиціонуванні серед інших членів суспільства;

- третя – полягає в інтеграції кожної людини в певну соціальну групу, де вона розкриває власні властивості та можливості.

Важливість використання ігрових технологій на магістерському рівні підготовки фахівців обумовлена віковою особливістю переважної більшості студентів-магістрантів, періодом, що визначається психологами як рання зрілість, тобто період, так званої, вторинної соціалізації, під час якого відбувається формування власної життєвої позиції людини з урахуванням соціальних установок і стосунків у суспільстві та особистісних пріоритетів щодо самореалізації.

Враховуючи те, що гра є програванням відносин людського життя, саме ігрова ситуація з її двоплановою поведінкою, з можливістю умовного входження в ролі, що є недоступними для людини в реальному повсякденні, дозволяє вийти за межі своєї звичайної поведінки, дає можливість говорити з собою на різних мовах, по-різному інтерпретуючи власне «я» і визначатися щодо позиціонування себе в реальному житті.

На думку Л. С. Виготського гра виступає простором «внутрішньої соціалізації» людини, засобом засвоєння соціальних установок. Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоствердженні, самовизначенні та самоактуалізації.

З метою практичного закріплення теоретичного матеріалу та формування соціальної компетентності у студентів магістерських програм на семінарських та практичних заняттях із психолого-педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін доцільно застосовувати такі види ігрових технологій як дебати, мозкові штурми, рольові ігри.

Так, зокрема, технологія дебатів, що орієнтована на обговорення певної

проблематики, будується на заздалегідь спланованих і підготовлених виступах учасників, що передбачають обмін протилежними думками з обговорюваної проблематики, тобто дебати між «прихильниками» та «противниками». Дебати готуються за матеріалами наукових, соціально-політичних, публіцистичних публікацій науковців, політичних діячів, членів уряду держави, фахівців управлінських структур, громадських діячів тощо.

Технологія дебатів доцільно застосовувати на семінарських та практичних заняттях під час обговорення проблематики, яка має неоднозначне суспільне сприйняття і таким чином в процесі обговорення сформуванню єдине колективне розуміння проблеми.

Дебати проводяться за форматом дебатів Карла-Поппера, що являє собою комбінацію дебатів Лінкольна-Дугласа «про цінності» і Політичних дебатів. Цей тип дебатів призначений для розвитку роботи у командах, щоб студенти працювали разом як над підготовкою до дебатів, так і в самих дебатах. Під час проведення дебатів студенти вчаться обговорювати проблеми, аналізувати ці проблеми з різних точок зору, шукати можливі шляхи (стратегії) вирішення проблем. Мета даної технології – навчити студентів всебічно аналізувати процеси реалізації освіти на різних рівнях, в різних ситуаціях і формувати власне бачення щодо вирішення обговорюваних проблем, а не просто брати участь у дискусії.

Застосування технології дебатів сприяє розширенню загальнокультурного кругозору студентів, розвитку їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких і організаційних навичок, творчих якостей, розвитку комунікативних умінь та ораторських здібностей, толерантності, формуванню громадянської позиції й навичок життєдіяльності в громадянському суспільстві.

Наступна технологія, яка застосовується автором під час семінарських занять з курсів освітньої політики, методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін, педагогіки вищої школи є «мозковий штурм» або мозкова атака – оперативний метод вирішення проблеми на основі

стимулювання творчої активності студентів, за якого учасникам обговорення певного питання пропонується висловлювати якомога більшу кількість варіантів рішення, в тому числі самих надзвичайних. Потім із загального числа висловлених ідей відбираються найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці.

Технологія мозкового штурму дає прогресивні результати на практичних та семінарських заняттях, де потрібно колективно знайти найоптимальніше вирішення поставленого завдання.

Винахідником методу мозкового штурму вважається Алекс Осборн – американський журналіст, один із засновників відомого рекламного агентства BBDO (Batten, Barton, Durstine & Osborn), який стверджував: «Можна вважати аксіомою той факт, що кількість ідей переходить в якість. Логіка і математика підтверджують, що чим більше ідей породжує людина, тим більше шансів, що серед них будуть хороші ідеї. Причому кращі ідеї приходять в голову не відразу» [123].

Метою мозкового штурму є знаходження рішення складних проблем шляхом застосування спеціальних правил обговорення. Мозковий штурм включає три обов'язкові етапи: постановка завдання, генерація ідей, групування, відбір та оцінювання ідей. У підсумку знаходиться максимально ефективно і часто неординарне вирішення питання.

В процесі викладання дисциплін освітня політика, методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін, педагогіка вищої школи на практичних і семінарських заняттях при плануванні освітніх змін, реформ і різних заходів в системі освіти, що здійснюється за відповідними рекомендаціями Ваді Хаддада (1995) і передбачають шість фаз реалізації: аналіз чинної ситуації; створення необхідних варіантів; оцінювання варіантів; адаптація прийнятих рішень; планування і впровадження запланованих заходів; моніторинг та оцінка наслідків, – доцільно застосовувати технологію мозкового штурму, зокрема, при створенні й оцінюванні варіантів, а також прогнозуванні можливих наслідків здійснених змін, реформ тощо.

Як показує досвід, успіх мозкового штурму безпосередньо залежить від психологічної атмосфери і активності обговорення, роль викладача, який виконує роль ведучого у мозковому штурмі, є надзвичайно важливою. Саме викладач має активізувати пошуковий процес, вдихаючи в нього свіжі сили, спрямовуючи пошукову активність в новому напрямку, задаючи допоміжні питання, допомагаючи в узагальненнях.

Застосування технології мозкового штурму сприяє стимулюванню творчої активності студентів, розвитку неформального мислення та інтелектуальних здібностей, вмінь аналізувати інформацію і знаходити найоптимальніші варіанти рішень з урахуванням наявних ресурсів, суспільних вимог і нагальних потреб.

Ще одна технологія, що позитивно впливає на мотивацію пізнавальної діяльності студентів та результати навчання, – технологія імітаційної гри, яка застосовується на семінарських заняттях за темами, присвяченими відпрацюванню методики викладання дисциплін, розгляду та аналізу освітніх реформ в Україні й закордоном, основним напрямкам оптимізації освітнього процесу, аналізу програм розвитку освіти на державному та міжнародному рівні тощо, вивченні освітніх моделей країн світу, розвитку міжнародних наукових досліджень, надання грантів в галузі освіти тощо.

Застосування даної технології передбачає опанування навчального матеріалу шляхом програвання та обговорення ефективності тієї чи іншої методики викладання, моделі навчального заняття, певної освітньої програми тощо. Під час проведення імітаційної гри студенти (за попереднім розподілом) виконують ролі педагогів, слухацької аудиторії, управлінців в галузі освіти, міністрів освіти різних країн, міжнародних експертів з питань освіти, представників міжнародних фондів і програм, мас-медіа тощо.

Метою імітаційних ігор є моделювання середовища, яке сприяє пошуку необхідної цікавої інформації для реалістичного представлення свого персонажу під час обговорення програмних питань, формування різних поведінкових моделей учасників гри та висловлення через змодельовані

особистості власних суджень.

Застосування імітаційних ігор орієнтує студентів на пошук та відбір цікавого нестандартного матеріалу за темою семінару, а також інформації про відомих суб'єктів в галузі освіти, мотивує до пошуку аргументів щодо розкриття переваг своїх стратегій (програм, концепцій тощо), мотивів для переконання в цьому інших учасників гри та знаходження прибічників.

Підготовка до гри вимагає планування власної мовної поведінки і поведінки співрозмовника, розвиває вміння контролювати свої вчинки та давати об'єктивну оцінку вчинкам інших. Імітаційна гра формує у студентів здатність відчувати себе в ролі того чи іншого суб'єкта освітнього процесу та відпрацювати певні навички поведінки й спілкування, побачити себе з позиції партнера по спілкуванню.

Ефективним при проведенні імітаційних ігор є використання аудіо- та відео- технологій, які дозволять кожному учаснику гри подивитися і почути себе зі сторони, а також проаналізувати ефективність рольової поведінки кожного учасника дійства.

Застосування ігрових технологій є дієвим засобом навчання через дію, так як підготовлений теоретичний матеріал, що закріплюється в ході гри емоційними переживаннями, яскраво запам'ятовується і зберігається надовго. В той же час, ключовим елементом досягнення ефективності реалізації ігрових технологій є застосування індивідуального підходу та урахування особистісних якостей кожного студента при визначенні завдань і ролей на ігровому занятті.

За порівнянням активності й результативності студентів на традиційних семінарських заняттях і заняттях, проведених із застосуванням ігрових технологій, видно суттєві переваги останніх.

Крім поглибленого вивчення і практичного закріплення теоретичного матеріалу ігрові технології важливі як дієвий метод формування навичок роботи в команді, вміння спілкуватися, аргументовано і тактовно висловлювати свої думки, вести дискусію, а також виховання активної

життєвої позиції майбутніх фахівців.

2.2.3. Корпоративна культура педагогічного університету як засіб формування соціальної компетентності

Загальновідомо, що на формування соціально значущих складових особистості значною мірою впливає навколишнє середовище, колектив, в якому перебуває людина, його культура, традиції, морально-етичні цінності. Враховуючи цей факт, в процесі підготовки майбутніх викладачів важливе значення доцільно приділяти розвитку корпоративної культури освітнього закладу і корпоративних цінностей освітян.

В сучасних реформаційних процесах, які відбуваються в національній системі освіти, найбільш важливими є трансформації, що стосуються педагогічної галузі, адже від того, яким буде викладацький склад країни, які цінності будуть проголошувати сучасні педагоги, як вони виконуватимуть свою професійну місію залежить доля майбутніх поколінь нашої країни, доля державного розвитку.

Серед основних компетентностей європейського вчителя, визначених Педагогічною конституцією Європи, найважливішою компетентністю педагога XXI століття визнано вміння забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ [119, с. 5]. Такий акцент міжнародного документу – не випадковий, адже протягом останніх років, в зв'язку зі зміною соціально-політичного устрою, відбулися значні культурні й моральні зміни у більшій частині українського населення. У багатьох сучасних молодих людей значно знизилася почуття відповідальності за власні вчинки та якість своєї професійної діяльності, почуття честі й гідності, розуміння загальнолюдських моральних принципів, прояву совісті, співчуття, взаємодопомоги та інших моральних якостей. Ці явища знайшли своє відображення в змісті основних проблем, викликів та ризиків «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Зважаючи на окреслені проблеми, надзвичайно важливим на сучасному етапі є створення умов для свідомого відродження й формування у молодих людей гуманістичних морально-етичних людських якостей життя в суспільстві, результатом чого має стати моральне ставлення до праці та здорового способу життя, до знань і професіоналізму, до оптимального використання часу, до власності, до грошей, щоб совість і порядність знову стали у свідомості молоді найважливішою соціальною цінністю. Крім того, для кожної сучасної людини, будь-якого віку і будь-якого соціального статусу, важливо навчитися застосовувати моральні оцінки по відношенню до себе і своїх вчинків.

Загальновідомо, що моральні якості неможливо сформувати за допомогою рекомендацій, повчань, моралізування, – становлення особистості відбувається під впливом середовища, і тих його чинників, які дозволяють людині гідно й впевнено самореалізуватися, – отже, надзвичайно важливим фактором освітньої підготовки майбутніх педагогічних кадрів є формування корпоративної культури навчального закладу, – високої духовності студентів і всіх, хто причетний до навчальної діяльності.

З метою формування соціально-значущих якостей і корпоративних цінностей освітян в процесі дисертаційного дослідження було розроблено і застосовано в навчальному процесі навчально-методичні матеріали до тренінгу «Корпоративна культура освітнього закладу» (додаток Б).

Мета тренінгу: Практичне засвоєння основних складових корпоративної культури освітнього закладу, принципів формування та функціонування корпоративної в системі освіти.

Завдання тренінгу:

1. Аналіз основних складових корпоративної культури освітнього закладу.
2. Визначення ролі корпоративної культури з точки зору мотивації співробітників і вплив її на якість діяльності освітньої установи.
3. Постановка цілей освітнього закладу та визначення першочергових

напрямків його розвитку.

4. Відпрацювання технології трансляції філософії та цінностей освітнього закладу всім учасникам освітнього процесу.

5. Знайомство з механізмами і технологіями впровадження та перетворення внутрішньої культури, а також роллю і діями лідерів у цих перетвореннях.

Програма тренінгу:

1. Теоретичний блок: Місце корпоративної культури в структурі та діяльності освітнього закладу. Елементи корпоративної культури. Рівні корпоративної культури.

2. Ділова гра: «Що виросло» у Вашій структурі? Аналіз наявної корпоративної культури, методи її оцінки та корекції.

3. Теоретичний блок: Корпоративні цінності та ідеологія організації: заради чого працює команда.

4. Гра-дискусія: «Заявлені місія та цінності корпоративної культури» (Чи потрібна місія та цінності освітньому закладу: за і проти).

5. Теоретичний блок: Структура корпоративної культури по Е. Шейну. Чотири типи культур по Р. Куїну Як створюється корпоративна культура: основні етапи та процедури.

6. Кейс: «Лице та виворіт» (відповідність декларованого іміджу організації та існуючої корпоративної культури).

7. Теоретичний блок: Базисні установки корпоративної культури, вплив корпоративної культури на різних етапах розвитку організації.

8. Практичний блок: Методики діагностування корпоративної культури.

9. Ділова гра: Яка корпоративна культура підійде для Вашого освітнього закладу (організації): розробка оптимальної моделі.

10. Міні-кейс: Як зафіксувати основні елементи корпоративної культури.

Методи проведення: інтерактивні інформаційні блоки, дискусії, мозкові штурми, ділові ігри, індивідуальна робота і робота в малих групах.

Під час тренінгу у студентів формується розуміння сутності,

структури, основних засад і цінностей корпоративної культури освітян. Поняття «корпоративна культура» за визначенням Шинкаренка О. М. характеризується як система, що складається з комплексу правил поведінки, символів, ритуалів, традицій і цінностей, прийнятих в організації, що є обов'язковою для всіх її працівників, сприймається і виконується ними. Ця система має функціонувати тривалий час, стати звичною для працівників, сприяти успішній взаємодії і узгодженим діям працівників, а також всієї організації щодо досягнення її цілей, і таким чином, підтвердивши свою спроможність, передаватися новим працівникам як зразок наслідування[185; с.59].

Корпоративна культура безпосередньо залежить від цілей організації, пронизує всю її систему і є тим нематеріальним активом, який забезпечує успіх або неуспіх організації в майбутньому. Провідну роль у реалізації всього комплексу корпоративної культури відіграє вище керівництво освітнього закладу (організації) та керівники підрозділів. Корпоративна культура починає давати позитивні результати тоді, коли її реально, а не на словах, поділяє і підтримує більшість працівників.

Характер корпоративної культури виявляється через наступну систему відносин:

- ставлення працівників до своєї професійно-трудової діяльності;
- ставлення працівників до організації;
- функціональних та міжособистісних стосунків співробітників.

Залежно від характеру впливу корпоративної культури на загальну результативність діяльності організації виділяють «позитивну» і «негативну» культуру. Позитивною корпоративна культура є тоді, коли вона сприяє ефективному вирішенню проблем і зростанню продуктивності, стимулює результативність діяльності організації та її розвиток, є джерелом прийняття грамотних управлінських рішень. Негативна культура перешкоджає ефективному процесу прийняття рішень, загальному функціонуванню організації та її розвитку.

Позитивна культура відображає цінність професійно-трудової діяльності як способу реалізації цінності саморозвитку, а також цінність організації як умови реалізації саморозвитку. Негативна – відбиває ситуацію, коли діяльність на конкретному підприємстві певним чином вигідна співробітнику, але не має цінності з точки зору його саморозвитку та самореалізації.

Визначальними характеристиками «позитивної» корпоративної культури виступають наступні соціально-трудові відносини:

- сприйняття співробітником себе як суб'єкта професійно-трудової діяльності, чия праця впливає на загальну результативність діяльності організації і визначає стратегію її розвитку;

- усвідомлене прийняття особистої відповідальності за загальний продукт спільної діяльності організації. Сумлінне ставлення до своїх функціональних обов'язків, що стає нормою поведінки. Негативне сприйняття громадською думкою проявів фіктивної трудової активності;

- орієнтація співробітника на пошук, розробку, вибір і втілення найбільш оптимальних способів реалізації своєї діяльності. Формування у працівників відчуття відповідальності за якість результату своєї діяльності і зацікавленості у його підвищенні. Набуття творчого характеру будь-якого виду трудової діяльності, що створює загальну атмосферу захопленості своєю роботою;

- позитивний вплив професійно-трудової діяльності на особистісний розвиток; відчуття адекватності особистих і колективних критеріїв власної цінності.

Успішність співробітника в результаті стає основою як для самоповаги, так і для поваги з боку колег. Підвищується ефективність ділової взаємодії, що є об'єктивною умовою встановлення доброзичливих міжособистісних стосунків у колективі.

Дослідження «негативних» культур виявило, що в таких фірмах переважають байдужість, знеособлення проблем, сліпе підпорядкування,

консерватизм, ізоляціонізм, антипатія. На думку фахівців в галузі управління людськими ресурсами, в компаніях з «негативною» культурою визначаються ряд таких проблем як наявність чуток і пліток, що підривають авторитет організації у його працівників, громадськості та партнерів; зумовлюють недовіру до керівників усіх рівнів; високу плинність кадрів; інтелектуальний відтік, коли працівники присутні фізично, але інтелектуально й емоційно «відсутні», працюють протягом дня кілька годин, виконують лише найнеобхідніше, працюють недостатньо якісно, штучно розтягують час виконання завдання, а решта часу йде на перекури, чаювання, невиробничі розмови тощо»[185].

Цінності організації визначаються, перш за все, її цілями та місією, і якщо такі цілі поставлені, організація стає стійкою системою, що розвивається й ефективно взаємодіє з навколишнім середовищем. При цьому важливо пам'ятати, що якщо формуванню корпоративної культури не приділяти належної уваги, вона буде формуватися стихійно і відображатиме превалюючі тенденції сучасного суспільства, зумовлені нестабільним економічним становищем, невпевненістю в майбутньому, стресами, відсутністю дієвої системи виховання та викривленням морально-етичних норм.

Роль корпоративної культури в реалізації стратегії педагогічного університету важко переоцінити, оскільки саме вона відображає специфіку й унікальність навчального закладу. Педагогічний університет – особливий тип корпорації, у зв'язку з чим і корпоративна культура в ньому набуває специфічної навчально-виховної функції, які впливають на процес формування майбутніх фахівців. Оптимально сформована корпоративна культура має стимулювати учасників освітнього процесу до створення цілого ряду морально-психологічних засад як стосовно професійної діяльності, так і всіх інших сфер життя.

Корпоративна культура педагогічного університету повинна базуватися на постійній роботі з усіма учасниками навчально-виховного

процесу і спрямовуватися не тільки на актуалізацію особистих і професійних здібностей, підвищення кваліфікації, а й на гармонізацію внутрішньо-корпоративних відносин, поліпшення психологічного клімату в колективі. У такій ситуації зростає «людський потенціал», «людський капітал», «нематеріальний актив» освітніх корпорацій.

Як свідчать дослідження [99] позитивна корпоративна культура педагогічних університетів дозволяє створити в учасників освітнього процесу ряд життєво важливих морально-психологічних установок:

- установку викладачам і студентам на відповідальне ставлення до виконання професійних обов'язків;
- установку на гідну участь у діяльності навчального закладу;
- установку студентам на відповідальне ставлення до отримання професійних і загальнокультурних знань, до створення відповідних навичок;
- установку викладачам і студентам на шанобливе ставлення до керівництва освітньою установою;
- установку усім учасникам освітнього процесу на доброзичливе ставлення до колег і співробітників;
- установку викладачам на уважне, доброзичливе і вимогливе ставлення до студентів;
- установку на вимогливе і відповідальне ставлення кожного учасника освітнього процесу до самого себе як представника даного навчального закладу і т.п.

Формування корпоративної культури освітнього закладу – важлива умова дієвого впливу на формування професійних і особистих якостей майбутніх фахівців. Від того, які пріоритети будуть визначати ціннісні установки учасників навчально-виховного процесу, їх моделі поведінки, норми ділового спілкування, шляхи вирішення конфліктів, стиль управління університетом, прийняті традиції, залежить – чи зможемо ми при підготовці викладацьких кадрів реалізувати такі основні педагогічні цінності як «толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини

і солідарність, милосердя і совість, відповідальність»[119, с. 4]

Головне завдання тренінгу – домогтися того, щоб всі учасники освітнього процесу відчували свою належність до єдиного унікального світу освітян і були гідними носіями гуманістичної педагогічної культури й цінностей, сформувані педагогічний такт, толерантність, професійну етику.

На підставі визначених теоретико-методичних засад та педагогічних умов, що мають сприяти процесу ефективного формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей, з метою реалізації педагогічного експерименту щодо формування соціальної компетентності в процесі магістерської підготовки, нами була розроблена модель формування соціальної компетентності (рис. 3), яка складається з трьох компонентів: методологічно-цільового; змістово-процесуального та оцінно-діагностичного.

Перший, *методологічно-цільовий компонент*, визначає вимоги суспільства до соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей, що ґрунтуються на соціальних нормах, соціальних функціях викладача та відповідно сформованих державних і галузевих стандартах педагогічної освіти.

Другий, *змістово-процесуальний компонент*, розкриває зміст педагогічної освіти майбутніх викладачів-гуманітаріїв на магістерському рівні, визначає вимоги до знань, розумінь, умінь та навичок щодо соціальної діяльності, а також педагогічні умови, які забезпечать оптимальне формування соціальної компетентності у вищих педагогічних освітніх закладах.

Третій, *оцінно-діагностичний компонент*, розкриває критерії сформованості соціальної компетентності та рівні їх оцінювання, а також методи педагогічної діагностики, які застосовувались в процесі дослідження.

Розглядаючи соціальну компетентність як складне особистісне утворення, ми визначили й обґрунтували *критерії* та відповідні їм *показники сформованості соціальної компетентності* майбутніх викладачів

гуманітарних спеціальностей:

- *когнітивний критерій*, який розкриває рівень знань про характер соціальної взаємодії в людському суспільстві, здатність визначати предметно-наслідкові зв'язки, формулювати на їх основі придатні для подальшого застосування у практичній діяльності закономірності (теоретичний аналіз), навички самоосвіти, педагогічного пошуку, креативність мислення, оволодіння методами наукового пізнання);

- *ціннісно-мотиваційний критерій*, який дозволяє визначити ієрархію цінностей, умотивованість майбутнього викладача до творчої педагогічної діяльності, потреба в міжособистісній соціальній взаємодії;

- *діяльнісно-практичний критерій*, що дозволяє розкрити рівень ефективності реалізації теоретичних знань в практичній діяльності, усвідомлення професійних дій і рішень, соціальну активність;

- *рефлексивно-оцінний критерій*, що розкриває усвідомлення рольової поведінки, комунікативну толерантність, адекватність самооцінки, самостійність у прийнятті рішень, готовність до саморегуляції.

В процесі дослідження соціальної компетентності магістрантів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури, були визначені рівні сформованості соціальної компетентності, – низький, задовільний і високий. У свою чергу, кожен з цих рівнів має по два підрівня, які дозволяють більш детально характеризувати кожен з них.

Так, **низький рівень** передбачає *дуже низький та низький підрівні*. На *дуже низькому рівні* магістрант має загальні уявлення про вимоги до соціально-особистісних характеристик викладача та організації належної соціальної взаємодії в побуті і навчальному процесі, виявляє цікавість до питань соціальної взаємодії, але не прагне давати ціннісну оцінку інформації. Володіє простими прийомами соціальної взаємодії. Має слабо розвинену рефлексію, відсутність адекватної самооцінки і своїх можливостей, рівень емоційного контролю – недостатній, здатність до саморегуляції проявляється вибірково.

Низький рівень – магістрант оволодіває загальними знаннями щодо соціальної взаємодії з урахуванням вимог до педагогічних кадрів, але не проявляє ініціативи в освітньому процесі. Не виявляє зацікавленості до інформації щодо соціально-особистісних питань, надає ціннісну оцінку інформації за запропонованим зразком. У ході проведення заняття ситуативно здатен до ділового спілкування, а також спілкування за допомогою різних комунікаційних технологій. Виявляє пасивність при висловленні особистої позиції, користується загальноприйнятими штампами, потребує постійного заохочення. Усвідомлює значимість розвитку соціальної компетентності в особистих цілях. Загальноприйняті моральні цінності не є домінуючими у спілкуванні та співпраці під час навчальних занять.

Задовільний рівень включає *середній та достатній підрівні*.

Середній рівень – характеризується знанням соціальних цінностей і норм належної соціальної взаємодії, хоча в практичній діяльності застосовує їх ситуативно, здатний до вибору засобів навчальної діяльності та використання відомих знань, прийомів дій в різних ситуаціях, наявність самостійності при виконанні завдань середньої важкості; студент вміє застосовувати теоретичні знання при вирішенні стандартних практичних завдань. Потребує мотивації до освітньої діяльності. Середній рівень самопізнання характеризується як заниженою, так і з завищеною самооцінкою, належними комунікативними здібностями, проте без прояву ініціативи при колективній взаємодії. *Достатній (добрий) рівень* – визначається належним рівнем знань щодо норм соціальної взаємодії в побуті і освітньому процесі й успішному застосуванні їх на практиці в присутності викладача, зацікавленістю питаннями соціально-особистісного розвитку, вмінням працювати з новою інформацією (пошук, узагальнення, презентація), використовуючи різні джерела; здатністю до самостійного поповнення та оновлення знань; в основному адекватною самооцінкою; належним рівнем емоційного контролю й етики спілкування в процесі колективної взаємодії, орієнтацією на допомогу іншим.

Високий рівень визначається наявністю *відмінного та творчого* підрівнів.

Відмінний рівень – характеризується наявністю необхідних знань і умінь щодо належної само презентації та ефективної реалізації соціальної взаємодії при вирішенні різних побутових і освітніх проблеми. У студента спостерігається інтерес до розвитку знань і умінь застосування різних соціально-комунікативних технологій у майбутній професійній діяльності на основі сформованих морально-ціннісних орієнтацій; вміння успішно виконувати практичні завдання, передбачені навчальною програмою; високим рівнем емоційного контролю й етики спілкування в процесі колективної взаємодії, орієнтацією на допомогу іншим. Наявна адекватна самооцінка й оцінка розвитку інших.

Творчий рівень – характеризується прагненням до розвитку знань і умінь щодо соціально-особистісних якостей і соціально-комунікативних технологій; має місце самостійний пошук інформації щодо розвитку соціально-особистісних якостей та потреба в обговоренні та обміні даною інформацією; усвідомлення важливості реалізації соціальної взаємодії на засадах морально-етичних принципів і норм; висока соціальна активність, адекватна самооцінка і здатність до саморегуляції.

Кожен з цих рівнів та підрівнів можна адаптувати до системи оцінювання за шкалою ECTS. Так, *творчий рівень*, можна прирівняти до оцінки *A*, *відмінний рівень* – до оцінки *B*, *достатній (добрий) рівень* – до оцінки *C*, *середній рівень* – до оцінки *D*, *низький рівень* – до оцінки *E* і дуже *низький рівень* – до оцінки *FX*.

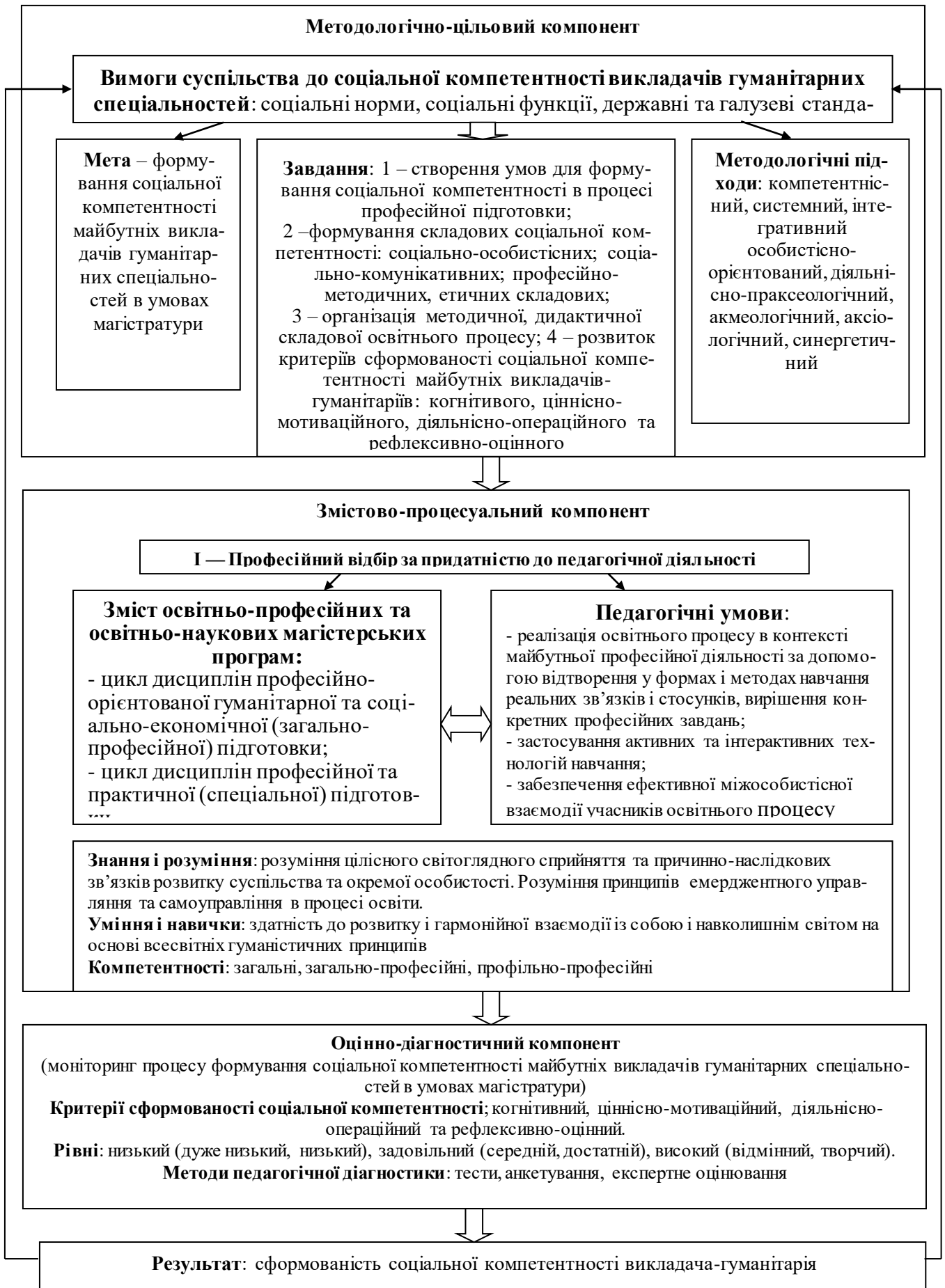


Рис. 2.3. Модель формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури

Висновки до другого розділу

Розкрито методику реалізації професійної підготовки в умовах рівневої педагогічної освіти та на її основі побудовано модель формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей; обґрунтовано запропоновані підходи щодо розвитку соціальної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей; подано рекомендації з формування соціальної компетентності на магістерському освітньому рівні.

Сформульовано *гіпотезу дослідження*, яка базується на тому, що процес формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей буде ефективним, якщо:

- застосувати в навчальному процесі теорію контекстного навчання, що реалізується шляхом відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних виробничих ситуацій, стосунків і середовища;

- запровадити в навчальний процес тренінги «Ноосферна освіта» і «Корпоративна культура освітнього закладу» під час викладання курсів «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін», «Педагогіка вищої школи» та «Освітня політика»;

- використовувати ігрові навчальні технології – рольові та імітаційні ігри, дискусії, круглі столи тощо під час практичних і семінарських занять з психолого-педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін.

Модель професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей складена на основі ґрунтовного аналізу Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Національної рамки кваліфікацій, Кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, галузевих стандартів підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей, рекомендацій щодо формування загальних і професійних компетентностей, напрацьованих європейськими експертами в рамках реалізації ідей Болонського процесу (зокрема проекту Налаштування освітніх структур в Європі (Tuning)),

навчальних планів європейських, австралійських та американських університетів за програмами «бакалавр» та «магістр» з урахуванням попереднього досвіду, зауважень та рекомендацій розробників компетентнісного підходу, а також особливостей і специфіки діяльності викладачів гуманітарних спеціальностей.

Проведений аналіз дозволив визначити, що узагальнено структуру компетентнісної підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей можна представити як поєднання основних складових його фахової діяльності: педагогічної, що визначає психолого-педагогічну грамотність; предметної, що визначається певним профільним спрямуванням; соціальної, що виступає як сполучний компонент педагогічної і предметної діяльності педагога(рис. 2).

З огляду на те, що метою гуманітарної освіти є не тільки передача студентові сукупності знань, умінь і навичок у певній фаховій сфері, а й формування демократичних, морально-етичних цінностей, загальнокультурного світогляду, комунікативних здібностей, толерантності, здатності до емпатії, до саморозвитку, самоактуалізації, соціальна компетентність у підготовці викладачів гуманітарних спеціальностей виступає не лише важливою ключовою (загальною) компетентністю, але й лежить в основі професійно-профільної підготовки як важливий елемент методології гуманітарних наук.

Встановлено, що набір основних професійних компетентностей випускника може бути загальним для обох рівнів освіти – бакалаврського і магістерського. Види і завдання діяльності бакалавра й магістра визначаються необхідністю підготовки компетентних і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних задовольняти наукові, культурно-освітні та соціально-практичні потреби суспільства в динамічному, мінливому соціальному середовищі. Основна відмінність полягає в сутності виконуваних функціональних завдань, конкретне розв'язання яких визначається специфікою галузей, об'єктів та видів

професійної діяльності. Важливою вимогою при розробці освітніх програм педагогічних кадрів є визначення глибини компетентностей за рівнями навчання. Завдання рівневої професійної освіти полягає в тому, щоб забезпечити поступовий розвиток важливих фахових компетентностей залежно від контексту професійних завдань.

Компетентності випускника магістерських програм гуманітарних наук – це зазвичай поглиблення і розширення компетентностей випускника бакалаврського рівня, розвинені здібності до інноваційної діяльності, виявлення та аналізу наукових системних взаємозв'язків. Це передбачає, що в переліку компетентностей випускника магістерського рівня нарощуються загальнонаукові та професійно орієнтовані складові.

Аналіз нормативних документів, що визначають зміст гуманітарної підготовки, дозволив зробити висновки, що формування соціальної компетентності на магістерському рівні підготовки передбачає переосмислення студентом набутих на бакалаврському рівні знань через опанування дисциплін, які формують цілісне світоглядне бачення та дають змогу зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки розвитку суспільства та окремої особистості.

Орієнтуючись на те, що основною вимогою компетентнісного підходу є спрямованість на майбутню практичну діяльність, у процесі дисертаційного дослідження було визначено, що для забезпечення оптимальних умов формування соціальної компетентності викладачів в умовах магістерської підготовки доцільно застосовувати теорію контекстного навчання, концептуальні положення якого розкриваються в працях М. Бахтіна, А. Вербицького, Г. Лаврентьєва та інших учених.

Концептуальними передумовами теорії та технологій контекстного навчання є: 1) діяльнісна теорія засвоєння знань і соціального досвіду; 2) теоретичне узагальнення різноманітного досвіду інноваційного навчання; 3) змістова категорія «контекст», що відображає вплив предметних та

соціальних умов майбутньої професійної діяльності студента в плані навчальної роботи, сам процес і результати.

У рамках реалізації педагогічного експерименту для формування соціальної компетентності в процесі магістерської підготовки нами була розроблена модель формування соціальної компетентності (рис. 3), яка складається з трьох компонентів: методологічно-цільового; змістово-процесуального та оцінно-діагностичного.

Перший, *методологічно-цільовий компонент*, визначає вимоги суспільства до соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей, що ґрунтуються на соціальних нормах, соціальних функціях викладача та відповідно сформованих державних і галузевих стандартах педагогічної освіти.

Другий, *змістово-процесуальний компонент*, розкриває зміст педагогічної освіти майбутніх викладачів-гуманітаріїв на магістерському рівні, визначає вимоги до знань, розумінь, умінь та навичок щодо соціальної діяльності, а також педагогічні умови, які забезпечать оптимальне формування соціальної компетентності у вищих педагогічних освітніх закладах.

Для ефективного формування соціальної компетентності на магістерському освітньому рівні нами була застосована теорія контекстного навчання, тренінги «Ноосферна освіта та «Корпоративна культура освітнього закладу», ігрові навчальні технології – рольові та імітаційні ігри, «круглі столи», «дебати» тощо під час опанування дисциплін «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін», «Педагогіка вищої школи» та «Освітня політика».

Третій, *оцінно-діагностичний компонент*, розкриває критерії сформованості соціальної компетентності та рівні їх оцінювання, а також методи педагогічної діагностики, які застосовувались в процесі дослідження.

Розглядаючи соціальну компетентність як складне особистісне утворення, ми визначили й обґрунтували *критерії* та відповідні їм *показники*

сформованості соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей: *когнітивний критерій* (знання про характер соціальної взаємодії в людському суспільстві, здатність визначати предметно-наслідкові зв'язки, формулювати на їх основі придатні для подальшого застосування у практичній діяльності закономірності (теоретичний аналіз), навички самоосвіти, педагогічного пошуку, креативність мислення, оволодіння методами наукового пізнання); *ціннісно-мотиваційний критерій* (чіткість ієрархії цінностей, умотивованість майбутнього викладача до творчої педагогічної діяльності, потреба в міжособистісній соціальній взаємодії); *діяльнісно-практичний критерій* (ефективна реалізація теоретичних знань в практичній діяльності, усвідомлення професійних дій і рішень, соціальна активність); *рефлексивно-оцінний критерій* (усвідомлення рольової поведінки, комунікативна толерантність, адекватність самооцінки, самостійність у прийнятті рішень, готовність до саморегуляції).

Визначені критерії та показники сформованості соціальної компетентності стали основою для виявлення *рівнів*: низького (дуже низький, низький), задовільного (середній, достатній), високого (відмінний, творчий). сформованості компетентності у студентів.

Модель формування соціальної компетентності в умовах магістратури забезпечує можливості для комплексного й ефективного застосування набутих знань, умінь та навичок при реалізації педагогічної діяльності.

Основні результати другого розділу висвітлено в таких працях автора [145-148; 150; 151; 153; 155; 156; 159].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА МАГІСТЕРСЬКОМУ РІВНІ ПІДГОТОВКИ

3.1. Організація та перебіг дослідно-експериментальної роботи

В процесі формування соціальних складових професійної компетентності у майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей ми орієнтувалися як на досягнення сучасної психолого-педагогічної науки, так і на практику застосування соціальних процедур з метою досягнення бажаних результатів у подальшій фаховій діяльності.

Процес формування соціальної компетентності є неперервним і здійснюється впродовж усього життя особистості, починаючи з первинної соціалізації, набуваючи професійної орієнтації під час професійної освіти та протягом подальшої професійної діяльності фахівця. Під час навчання у ВНЗ мають бути сформовані основні особистісні, когнітивно-операційні та рефлексивно-оцінні якості. Важливо уже на початковому етапі здійснювати моніторинг соціальних здібностей майбутніх викладачів-гуманітаріїв та створювати відповідні умови для їх подальшого розвитку шляхом організації навчального процесу, визначення змісту освіти та умов, які сприяють формуванню відповідних якостей особистості.

На початковому етапі досліджень було висунуто гіпотезу про те, що ефективність і якість вищої педагогічної освіти та відповідної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в сучасних умовах і на перспективу значно підвищиться, якщо будуть розроблені та науково обґрунтовані прийоми і засоби формування соціальних якостей майбутніх фахівців гуманітарних наук на основі сучасних і перспективних джерел наукових знань, міждисциплінарних зв'язків із урахуванням індивідуальних пізнавальних можливостей у навчальній роботі. Гіпотеза ґрунтувалась на передбаченні того, що дієвість процесу формування соціальних якостей на

магістерському рівні підготовки у педагогічному ВНЗ залежатиме від результатів впровадження у навчально-виховний процес трьох взаємопов'язаних блоків: концептуального, процесуального та результативного.

З метою дослідження умов формування і розвитку соціальних якостей в процесі магістерської підготовки було розроблено програму і методику наукового пошуку, визначено провідні концептуальні ідеї та методологічні підходи до розв'язання поставлених задач. Перебіг експериментальної роботи було спрямовано на перевірку висунутої гіпотези, обґрунтування теоретичних висновків стосовно якості та характеристики соціальної компетентності у процесі магістерської підготовки, спеціальну організацію структури та змісту професійної підготовки студентів на основі запропонованої методики.

Основні завдання експериментального дослідження полягали в аналізі стану сформованості соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей з метою виявлення рівня відповідності сучасним вимогам; розробці змісту та структури педагогічних технологій, які варто застосовувати у професійній підготовці майбутніх фахівців; розробці та впровадженні у навчальний процес навчально-методичних матеріалів для формування соціальних якостей викладача-гуманітарія на магістерському рівні підготовки; експериментальній перевірці ефективності запропонованої методичної системи; на основі обробки, інтерпретації та аналізу отриманих в ході експерименту даних, оцінці впливу даної методичної системи на результат, тобто на сформованість соціальних якостей та соціальної компетентності в цілому.

Змістовні складові кожного кроку наукового пошуку були взаємопов'язані та взаємозалежні, що приводило до необхідності введення змін: уточнення і доповнення сформованого понятійного апарату з урахуванням проміжних результатів; застосовування рекомендацій щодо коригування змісту навчання та організації навчального процесу; внесення коректив до розроблених авторських методик та подальшої перевірки у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова та інших педагогічних

навчальних закладах їх ефективності в наступні періоди дослідження. Це дає можливість визначити зв'язки між досліджуваними даними без порушення цілісності навчального процесу.

Вибрані об'єкти спостереження були достатньо представницькими зразками груп, що вивчалися. До початку експерименту якісний склад контрольних та експериментальних груп був майже рівнозначний. На початковому етапі вони забезпечувались однаковими умовами навчання, рівнем кваліфікації викладачів. У подальшій роботі студенти, які брали участь у експерименті, були розподілені на дві групи. Надалі, при організації вивчення дисциплін «Освітня політика», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання соціальногуманітарних дисциплін» у контрольних групах були застосовані традиційні форми і методи, а в експериментальних були застосовані теоретичні та практичні напрацювання даного дослідження.

В експериментальних групах, які були сформовані зі студентів магістерських програм 8.02030301 Філологія (Українська мова і література), 8.02030201 «Історія», 8.02030101 «Філософія» галузі знань 0203 «Гуманітарні науки» Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 76-К від 10.04.2015 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-16/433 від 06.04.2015 р.), ДВНЗ «Запорізький національний університет» (довідка № 18-01-26/14 від 07.04. 2015 р.), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-227 від 06.04.2015 р.), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 1099 від 30.12.2014 р.), Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (довідка № 671 від 23.04.2015 р.) за основу діагностування було взято рівень розвитку соціальних складових в особистісно-орієнтованій системі. А в решті груп підходи залишились традиційними. В результаті утворились контрольна група у кількості 109 студентів та експериментальна – 106 студентів.

При проведенні педагогічного експерименту нами були дотримані необхідні умови, і в процесі наукового експерименту був одержаний матеріал, що дозволяє зробити повноцінні висновки про предмет нашого дослідження: запропоновані методи, прийоми та засоби дозволяють сформувати такі соціальні якості, що впливають на підвищення ефективності рівня професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей.

Багатоплановість експериментальної роботи потребувала уточнення її програми шляхом виокремлення додаткових структурних блоків на кожному етапі дослідження, розробки, впровадження у навчальний процес та оцінки результатів. Програм проведення педагогічного експерименту представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Програма експериментальної роботи

| Етапи проведення | Проміжні періоди | Зміст експериментальної роботи | Експериментальні кроки та їх висвітлення в параграфі дисертації |
|------------------------------------|------------------|--|--|
| I. Проблемно-пошуковий етап | Підготовчий | - аналіз системи професійної підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей у ВНЗ; - визначення завдань дослідно-експериментальної частини дослідження, - формулювання теми та постановка проблеми, визначення цілей та завдань дослідження. | Вивчення та аналіз інформаційних джерел, «вхідне» анкетування 1.1 |
| | Констатувальний | - аналіз базових понять досліджуваної проблеми; виявлення та теоретичне обґрунтування сучасних наукових знань про компетентнісно-орієнтовану підготовку викладачів гуманітарних спеціальностей та місце соціальної компетентності в цій підготовці; - визначення структури соціальної компетентності викладачів з урахуванням суспільних вимог до педагогів-гуманітаріїв; - дослідження особливості організації педагогічного процесу професійної підготовки педагогічних кадрів гуманітарних спеціальностей; - виявлення тенденцій розвитку професійної підготовки викладачів-гуманітаріїв на магістерському рівні; - визначення специфіки змісту освітнього процесу та науково-методичних засад підготовки викладачів за напрямом «Гуманітарні науки» в умовах магістратури. | Вивчення документів, огляд галузевих стандартів, освітньо-кваліфікаційних характеристик, аналіз навчальних планів, навчальних та робочих програм 1.2, 1.3 |

| | | | |
|---|---|--|--|
| II. Процесуально-формувальний етап | Інтуїтивний | <ul style="list-style-type: none"> - отримання вихідних даних; - відбір навчальних груп для проведення експерименту; - проведення необхідних діагностичних досліджень. | Бесіди з викладачами-експериментаторами, аналіз даних результатів вхідного анкетування студентів контрольних та експериментальних груп, 1.2, 3.1 |
| | Концептуальний | <ul style="list-style-type: none"> - визначення теоретико-методологічних засад ефективної організації освітнього процесу для формування соціальної компетентності майбутніх викладачів-гуманітаріїв в умовах магістратури; - формування гіпотези дослідження | Попереднє цілеспрямоване спостереження за експериментальними групами 2.1 |
| | Дослідницький | <ul style="list-style-type: none"> - дослідження педагогічних умов, що дозволяють забезпечити ефективне формування у майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей соціальної компетентності в умовах магістратури. | 2.2 |
| | Змістово-технологічний | <ul style="list-style-type: none"> - створення студентам умов для розкриття та розвитку соціального потенціалу, можливості здобуття досвіду професійно-орієнтованої соціальної взаємодії; - розробка прийомів і засобів формування соціальних складових майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей на основі сучасних і перспективних джерел наукових знань, поєднання традиційних та інноваційних форм, методів та прийомів навчання, - створення моделі формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей і її практична реалізація в освітньому процесі. | Розробка навчально-методичних матеріалів з досліджуваної проблеми 2.2.1-2.2.3 |
| Організаційно-педагогічний | <ul style="list-style-type: none"> - застосування організаційно-методичних умов формування соціальної компетентності; - застосування напрацьованих методичних матеріалів; - застосування ігрових технологій під час проведення семінарських занять; - проведення тренінгів з ноосферної освіти та формування корпоративної культури освітнього закладу; застосування запропонованих педагогічних підходів. | 2.2 | |

| | | | |
|---|------------------------|---|---|
| III. Експериментально-підсумковий етап | Когнітивно-операційний | - впровадження теоретичних та практичних результатів дослідження в навчальний процес майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури. | 3.1 |
| | Оцінно-результативний | - отримання підсумкових результатів проведеного дослідження; - обробка та аналіз результатів; - статистичний аналіз даних; - систематизація та узагальнення результатів досліджень; - формування прогностичних напрямів розвитку професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури. | Анкетування викладачів та студентів, тестування студентів 3.2, 3.3 |

Дослідно-експериментальну роботу розпочато у 2010 році. Дослідження тривали по 2015 рік. Загальний період дослідження професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей охоплює 2010–2014 роки та становить понад чотири роки.

Перший *проблемно-пошуковий* етап (2010–2012 рр.) охоплював чотири проміжні періоди: підготовчий, констатувальний, інтуїтивний та концептуальний.

Для осмислення сучасних проблем та подальшого розвитку професійної підготовки у вищих навчальних закладах України викладачів гуманітарних спеціальностей досліджувались закономірності та тенденції історичного розвитку системи підготовки фахівців-гуманітаріїв, педагогічної наукової думки з цього питання.

Підготовчий, теоретико-узагальнювальний період передбачав:

- вивчення та аналіз літератури з проблеми дослідження;
- аналіз, систематизація та узагальнення психолого-педагогічних досліджень щодо передумов виникнення та становлення професійної підготовки фахівців гуманітарних наук; огляд сучасних підходів, перспективні дидактичні орієнтації;
- формулювання теми і гіпотези дослідження;
- обґрунтування актуальності дослідження, визначення цілей, бази та завдань дослідно-експериментальної частини;

— розробку теоретичних та методологічних основ дослідження.

Крім того, у ході пошукового періоду було:

— опрацьовано психолого-педагогічну літературу, що висвітлює вимоги до професійної діяльності викладачів гуманітарних спеціальностей, підходи до визначення результату освіти, який стосується впровадження компетентнісного підходу у професійне навчання та професійну діяльність;

— вивчено різні підходи до визначення поняття соціальної компетентності викладача та проаналізовано його зміст;

— визначено фактори, що впливають на формування соціальної компетентності майбутнього викладача гуманітарних наук;

— уточнено організаційні форми перевірки наміченої гіпотези щодо формування соціальної компетентності майбутнього викладача-гуманітарія на магістерському рівні підготовки.

Метою досліджень *констатувального* періоду було:

— визначення та аналіз проблеми підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України;

— перевірка ефективності традиційних підходів у виборі змісту навчання, педагогічних технологій до організації педагогічного процесу майбутніх викладачів-гуманітаріїв у вищих навчальних закладах;

— виявлення та теоретичне обґрунтування на основі аналізу філософських, соціологічних, психолого-педагогічних матеріалів сучасних теорій та концепцій щодо формування професійної компетентності викладача взагалі, і соціальної компетентності, зокрема;

— визначення рівня соціальної компетентності студентів у контексті готовності використовувати засвоєнні знання, навчальні вміння та навички для розв'язання професійних задач;

— визначення умов створення системи неперервного розвитку професійної та соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей на основі органічного поєднання традиційних та новітніх методів, технологій, моделей навчання;

— прогнозування кінцевих результатів експериментальної роботи на основі оцінки існуючого стану справ.

Завданням констатувального експерименту було:

— вивчити думки студентів та викладачів щодо ролі соціальної компетентності майбутнього викладача гуманітарних наук;

— дослідити особливості організації навчальної діяльності студентів магістратури галузі знань «Гуманітарні науки»;

— з'ясувати проблеми, які виникають у студентів під час професійної підготовки;

— виявити реальний стан та специфіку змісту навчальної діяльності та навчально-методичного забезпечення.

В період констатувального експерименту було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема вивчення документів, огляд галузевих стандартів професійної підготовки фахівців гуманітарних наук в Україні, освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм, аналіз навчально-методичного забезпечення та навчальних програм, педагогічне спостереження, анкетування та інтерв'ю.

Інтуїтивний блок передбачав:

— вибір навчальних груп для здійснення експерименту;

— перевірку стану готовності майбутніх викладачів-гуманітаріїв до соціальної взаємодії;

— визначення методів досягнення вірогідних даних;

— проведення діагностувального експерименту з метою подальшого впровадження технології забезпечення якості формування соціальної компетентності на магістерському рівні підготовки майбутніх викладачів.

Метою досліджень на даному періоді було отримання вихідних даних стосовно:

— визначення здатності до соціального мислення студентів педагогічних магістерських програм гуманітарних спеціальностей;

— вміння використовувати елементарні соціальні процедури для

розв'язання загальнопрофесійних завдань;

— усвідомлення значущості соціальної компетентності у професійній діяльності та прагнення до її розвитку.

До *концептуального* блоку, розробленого на основі обґрунтування та узагальнення методологічних і теоретичних основ професійної підготовки фахівців, включено:

— розробку концептуальної моделі організації освітнього процесу, у якій визначено особливості формування соціальної компетентності на магістерському рівні підготовки;

— практична реалізації основних засад концептуальної моделі організації освітнього процесу викладачів-гуманітаріїв для формування соціальної компетентності.

У цей період дослідження було визначено складові соціальної компетентності та встановлено взаємозв'язки між ними у вигляді текстуально-структурного зображення.

Проблемно-пошуковий етап досліджень був також пов'язаний:

— з вивченням актуальних проблем розвитку та використання гуманітарних наук в професійній освіті;

— з дослідженням питання ефективності стратегії оновлення навчальної інформації теорією ноосферної освіти та формування поняття корпоративної культури педагогічного освітнього закладу при реалізації магістерських педагогічних програм галузі гуманітарних наук;

— з розробкою методичних матеріалів до проведення семінарських занять із застосуванням ігрових технологій з курсу «Освітня політика», «Педагогіка вищої школи» та «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін»;

— з розробкою тренінгів «Корпоративна культура організації» та «Ноосферна освіта» (додатки А, Б).

Другий *процесуально-формувальний* етап (2012-2013 рр.) педагогічного експерименту, представлений дослідницьким, змістово-технологічним та

організаційно-педагогічним блоками, передбачав:

— дослідження педагогічних умов, що впливають на підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей, зокрема при вивченні дисциплін циклу професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки (загально-професійної підготовки);

— визначення та розробку технології щодо вдосконалення професійної підготовки педагогівгуманітаріїв.

Змістово-технологічний та *організаційно-педагогічний* блоки побудовані на технології створення студентам умов для розкриття та розвитку соціального потенціалу, можливості здобуття первинного професійного досвіду з соціальної діяльності. Запропонована технологія передбачає розробку прийомів і засобів формування соціальних якостей майбутніх викладачів гуманітарних наук на основі сучасних і перспективних джерел наукових знань, поєднання традиційних та інноваційних форм, методів та прийомів навчання, використання комп'ютерних технологій, міждисциплінарних зв'язків із врахуванням індивідуальних пізнавальних можливостей у навчальній та самостійній роботі.

У ході процесуально-формуального етапу перевірялись такі напрямки вдосконалення побудованої компетентнісної моделі майбутнього педагогагуманітарія: зміна змісту навчання, зміна структури навчальнотематичних планів, розробка та вдосконалення навчальних програм через удосконалення освітнього середовища, оновлення змісту професійної підготовки та впровадження активних й інтерактивних технологій навчання.

На другому етапі педагогічного експерименту було розроблено та рекомендовано до використання ряд методичних матеріалів: завдання для застосування ігрових технологій під час проведення семінарських занять з дисциплін «Освітня політика», «Педагогіка вищої школи» та «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін»; навчальні тренінги «Ноосферна освіта» та «Корпоративна культура освітнього закладу».

Впроваджено у навчальний процес методичні вказівки до проведення семінарських занять з використанням ігрових технологій з курсу «Освітня політика», «Педагогіка вищої школи» та «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін», методичні матеріали до проведення тренінгів «Ноосферна освіта» та «Корпоративна культура освітнього закладу». Їх дослідна перевірка під час організаційно-педагогічного періоду формуючого експерименту здійснювалась відповідно до програми дослідження.

Узагальнивши концептуальні ідеї, принципи, функції, форми, методи, зміст професійної освіти викладачів гуманітарних спеціальностей, були визначені організаційнометодичні умови формування соціальних якостей та запроваджено різні підходи щодо змісту навчання, особливостей застосовуваних педагогічних технологій та практичних задач. Були створені навчально-тематичні програми, діагностичні анкети, тести для визначення рівня сформованості у студентів гуманітарних спеціальностей магістерського рівня підготовки складових соціальної компетентності та оцінка результативності впроваджених технологій.

У третьому *експериментально-підсумковому* етапі (2014-2015 рр.) педагогічного експерименту ми виокремили когнітивно-операційний та оцінно-результативний блоки.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на кафедрах освітньої політики та методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін Інституту політології та права Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Розроблена автором компетентнісна модель професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей, в якій окреслено провідне місце соціальної компетентності, використовувалась викладачами кафедри філологічних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка для формування цілісної системи ключових, професійних та професійно-спеціалізованих якостей студентів магістерських програм, які навчаються за галуззю

«Гуманітарні науки». Застосування інтерактивних методів навчання на основі компетентнісного підходу, вирішення нетипових творчих задач, вміння орієнтуватись у нестандартних проблемних ситуаціях, впровадження елементів ділових ігор, організація самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів сприяло якісній фаховій підготовці майбутніх викладачів-гуманітаріїв.

У навчально-виховний процес ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» впроваджувалися такі педагогічні умови як створення відповідного навчального середовища для мотивації соціальної діяльності студентів, використання методики і технології здійснення аналізу ситуаційних завдань з педагогічної практики, рольове навчання при опануванні дисциплін циклу професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки, проведення тренінгів з ноосферної освіти й корпоративної культури та формування на основі набутих знань, вмінь і навичок соціальних якостей.

Викладачами Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка експериментально апробувалась методика впровадження прийомів і засобів формування соціальних якостей майбутніх викладачів гуманітарних наук. У навчально-виховному процесі перевірялась ефективність таких педагогічних умов: створення відповідного навчально-творчого середовища для мотивації соціальної діяльності студентів, розв'язування нестандартних творчих фахових завдань і проблемних ситуацій, використання завдань для самостійного розв'язування та соціальних задач, вирішення яких потребує застосування соціальних процедур та передбачає розвиток соціальної спрямованості студентів, формування відповідних соціальних якостей.

В Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти та Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти в процесі підвищення кваліфікації дипломованих магістрів – викладачів історії та інших гуманітарних спеціальностей проводилися

тренінги з корпоративної культури та ноосферної освіти, застосовувалися ігрові технології при організації навчального процесу. За підсумками тестування слухачів та за висновками викладачів курсів, застосовані під час підвищення кваліфікації методики сприяли підвищенню рівня соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей.

Апробація розроблених педагогічних умов та методик засвідчила вагомість та значущість використаних підходів, високий рівень їх наукового обґрунтування, відповідність сучасним вимогам та результативність.

Експеримент, в ході якого було систематизовано та оформлено отримані результати, проведена їх експертна оцінка, визначені подальші напрямки щодо формування соціальних якостей майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей, охопив 12 викладачів; 215 студентів галузі «Гуманітарні науки», з них: 81 – студентів спеціальності «Історія», 93 – спеціальності «Українська мова і література», 41 – студента інших спеціальностей.

Під час експериментальних досліджень відпрацьовувались методичні умови формування соціальної компетентності, відпрацьовувалась методика постановки експерименту, були визначені глибина і об'єм матеріалу перед – і після-експериментальних зрізів.

Основною задачею експериментально-підсумкового етапу є перевірка ефективності визначених нами організаційно-методичних умов формування соціальної компетентності майбутнього викладача гуманітарія, а саме – запропонованих педагогічних технологій формування соціальної компетентності, видів навчальної роботи, принципів відбору змісту навчальних дисциплін.

Когнітивно-операційний блок можна визначити як нормативно-активний, метою якого є проведення педагогічного експерименту для формування соціальної компетентності, одержання достатніх підстав для доказу ефективності запропонованих організаційно-методичних умов формування соціальної компетентності майбутнього викладача гуманітарних

наук в процесі його професійної підготовки за магістерськими програмами.

Когнітивно-операційний період характеризується застосуванням організаційнометодичних умов формування соціальної компетентності, зокрема:

- впровадження в навчальний процес методичних розробок; створених на основі теоретичних засад, викладених у дослідженні;
- застосування завдань для семінарських занять, вирішення яких потребує використання процедур аналізу соціальних ситуацій;
- використання запропонованих видів тренінгів;
- використання запропонованих видів ігрових технологій;
- застосування запропонованих технологій, які, на нашу думку, сприятимуть розвитку соціальної компетентності майбутнього викладачагуманітарія.

В результаті проведення досліджень під час когнітивно-операційного періоду передбачено виникнення базового рівня соціальної компетентності застосування, перетворення отриманої в процесі навчання інформації у знання та здатність до її практичного застосування. В результаті студенти оволодівають знаннями про сутність, зміст, методи, способи соціальної взаємодії; отримують практичний досвід соціальної діяльності в процесі виконання практичних фахових завдань з вирішення проблем соціальної взаємодії; вибирати оптимальні засоби її розв'язання та самостійно проектувати та реалізувати відповідні технології.

Оцінно-результативний блок вирізняється спрямованістю на перевірку ефективності технології формування соціальної компетентності, здатності до рефлексії, оцінку та самооцінку навчальних досягнень студентів, визначення ступеня усвідомлення майбутніми фахівцями значущості даної професійної риси; володіння знаннями про сутність, зміст, методи, способи соціальної взаємодії. Рефлексія майбутнього фахівця гуманітарія виявляється в схильності до самоаналізу, умінні свідомо контролювати результат власної діяльності та оцінювати рівень особистісного розвитку, визначати рівень

сформованості таких важливих якостей як креативність, ініціативність, впевненість, здатність до імпровізації, сміливість у прийнятті рішення в нестандартних умовах, прагнення до вдосконалення професіоналізму. Спроможність запропонувати несподіваний ефективний вихід зі складної ситуації в результаті уміння узагальнювати, виявляти структури, процедури, процеси, визначати характерні риси та особливості, розпізнавати приховані та неявно виражені специфічні ознаки, знаходити помилки, здатності прогнозувати та задіювати особистісний творчий потенціал.

Рефлексивно-оцінний блок передбачає:

— визначення реального рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх викладачів, адекватність самооцінки;

— розгляд динаміки зміни рівня знань, які стосуються використання різних форм соціальної взаємодії при вирішенні соціальних проблем у професійній діяльності;

— визначення ступеня прагнення до подальшого розвитку та удосконалення процесу соціалізації, вироблення власного стилю соціальної діяльності.

Показники засвоєння навчального матеріалу встановлювалися за результатами проведення контрольних зрізів, аналізу поточного і підсумкового контролю студентів денної та заочної форм навчання галузі знань «Гуманітарні науки».

Крім того, у рамках дослідження на кафедрі теорії та методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін було організовано та проведено два засідання кафедрального круглого столу: «Методичні засади підготовки фахівців гуманітарних спеціальностей» (20.05.12), «Вдосконалення методики професійної підготовки викладачів на магістерському рівні» (29.02.2014).

В навчальний процес впроваджено: програму та робочу програму дисципліни «Освітня політика», «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін», «Педагогіка вищої школи». Конспекти лекцій з

дисципліни «Освітня політика», «Педагогіка вищої школи». Методичні рекомендації до проведення семінарських занять з використанням ігрових технологій з дисципліни «Освітня політика», програми тренінгів «Ноосферна освіта» та «Корпоративна культура організації».

В результаті досліджень на експериментально-підсумковому етапі педагогічного експерименту здійснено:

- систематизацію та узагальнення результатів досліджень;
- математичну та статистичну обробку даних;
- впровадження отриманих теоретичних та практичних результатів у навчальний процес вищих навчальних закладів освіти: Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 76-К від 10.04.2015 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-16/433 від 06.04.2015 р.), ДВНЗ «Запорізький національний університет» (довідка № 18-01-26/14 від 07.04. 2015 р.), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-227 від 06.04.2015 р.), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 1099 від 30.12.2014 р.), Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (довідка № 671 від 23.04.2015 р.).

3.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Для визначення рівня сформованості та наповненості соціальної компетентності, розвитку та консолідації соціально-значимих складових у цілісну систему потрібно оцінити наявність та якість представлених в означенні соціальної компетентності компонентів. Структурні складові соціальної компетентності, визначені та описані в параграфі 1.3, охоплюють різні сфери – особистісну, комунікативну, етичну, інтелектуальну і т.п. Наявність основних соціальних чинників дозволяє визначити комплексна

оцінка у вигляді набору показників-критеріїв. Для цього визначаємо найбільш розвинуті, та навпаки, найбільш проблемні напрямки і за отриманими оцінками робимо висновок щодо сформованості соціальних складових майбутнього викладача-гуманітарія, намічаємо подальші шляхи вдосконалення його соціальної компетентності. Наявність сформованих критеріїв означає, що студент володіє певними необхідними якостями та здатний інтегрувати їх у соціальну компетентність.

Ми виділяємо наступні критерії, які дозволяють визначити сформованість соціальних якостей на певний момент часу, а також прослідкувати динаміку зміни їх у часі для діагностики характеру розвитку соціальних якостей на різних етапах навчальної діяльності: *когнітивний критерій* (знання про характер соціальної взаємодії в людському суспільстві, здатність визначати предметно-наслідкові зв'язки, формулювати на їх основі придатні для подальшого застосування у практичній діяльності закономірності (теоретичний аналіз), навички самоосвіти, педагогічного пошуку, креативність мислення, оволодіння методами наукового пізнання); *ціннісно-мотиваційний критерій* (чіткість ієрархії цінностей, умотивованість майбутнього викладача до творчої педагогічної діяльності, потреба в міжособистісній соціальній взаємодії); *діяльнісно-практичний критерій* (ефективна реалізація теоретичних знань в практичній діяльності, усвідомлення професійних дій і рішень, соціальна активність); *рефлексивно-оцінний критерій* (усвідомлення рольової поведінки, комунікативна толерантність, адекватність самооцінки, самостійність у прийнятті рішень, готовність до саморегуляції).

Визначені критерії соціальної компетентності викладача гуманітарних наук тісно пов'язані між собою. Розвиток одного критерію впливає на покращення показників по інших критеріях. Це пояснюється тим, що лише фахівець з добре розвиненим соціальним мисленням, який володіє достатніми знаннями, уміннями та навичками щодо соціальної взаємодії, здатний застосовувати все це при вирішенні ряду професійних задач та в

повсякденному житті, може оцінити справжню необхідність та значення цих знань, умінь, навичок та здатностей для себе особисто та для своєї професійної діяльності, і навпаки, саме на основі розвинених мотивів та потреби у розвитку соціально-знаущих складових набуваються, закріплюються, розвиваються знання, вміння та навички, виробляється здатність до їх застосовування у практичній діяльності.

Для діагностики критеріїв соціальної компетентності ми застосовували різноманітні методики, зокрема, використання спеціальних тестів, анкетування, метод самооцінки, метод експертних оцінок за розробленими тестами, проведення контрольних зрізів. Крім того, для визначення критеріїв сформованості соціальної компетентності майбутнього викладачагуманітарія проводилися спостереження, бесіди, здійснювався аналіз навчальної документації щодо поточної і підсумкової успішності.

Результатом дослідження є оцінка існуючого стану, аналіз рівня оволодіння соціальними здатностями студентів, які навчаються за галуззю «Гуманітарні науки» в порівнянні зі студентами інших педагогічних спрямувань, оцінка ефективності розробленої та впровадженої технології формування соціальних складових викладачів гуманітарних спеціальностей в процесі магістерської підготовки.

Структура соціальної компетентності стала основою для вибору критеріїв її формування та визначення основних елементів, що визначають даний процес на проблемно-пошуковому та констатуючому етапі експерименту.

Теоретична модель формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури дозволила представити наступну матрицю критеріальної основи, необхідну для проведення експериментальної частини дослідження (див. таблицю 3.2).

На констатуючому кроці проблемно-пошукового етапу експерименту в процесі вибору діагностичних методик були апробовані наступні тести: «Тест СПА», «Тест на визначення само сприйняття В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва»,

«Ваше комунікативне спрямування», «Чи приємно з вами спілкуватися?», «Опитувальник афіліації», «Тест на мотивацію до успіху Т. Елерса» (див. додатки В-Ж).

Таблиця 3.2.

Критерії формування соціальної компетентності студента

| Компетентність | Складові, що формують компетентність | Показники | Діагностика | Комплексна діагностика |
|---------------------------------|---|---|--|---|
| Соціальна компетентність | Соціально-особистісна компонента | самоідентичність, щирість | Тест СПА, тест В. В. Століна, С.Р. Пантелєєва, тест на мотивацію до успіху | Матриця експертної оцінки рівня сформованості соціальної компетентності |
| | Соціально-комунікативна компонента | комунікативні здібності (кооперативність, адаптивність) | Ігрові технології; презентації СРС; тести, що визначають рівень сформованості визначених якостей (додатки Д-Є) | |
| | Професійно-методична компонента | Ерудиція, здатність до емпатії | Ситуаційні завдання | |
| | Етична компонента | Педагогічний такт, толерантність | Тест СПА, рольові ігри | |

На основі отриманих даних ми прийшли до висновку, що дані методики в сукупності не відображають динаміку розвитку соціальної компетентності особистості і що вони можуть бути використані в основному в індивідуальній роботі з опантантами з метою корекції окремих особистісних якостей, що сприяють успішній взаємодії з соціальним оточенням. Тим не менш, нами були отримані узагальнені дані про соціальні установки студентів на початок експерименту:

— уявлення студентів про життєві соціальні навички обмежені. Як важливі вони виділяють навички комунікації, афіліації, критичного мислення;

— найбільші труднощі викликають ефективні соціальні комунікації (уміння зав'язати стосунки, формувати і відстоювати свою позицію, вміння знаходити вихід з конфліктних ситуацій);

— формування соціальних навичок студентів відбувається переважно в референтному мікросоціальному оточенні – в групах однолітків;

— студенти високо оцінюють значимість таких особистісних ресурсів, як сила волі, наявність власної позиції;

— у більшості студентів сформовані навички опору тиску: вміння звернутися за допомогою і прийняти допомогу, вміння сказати «Ні», асертивна поведінка, самоефективність тощо.

На наступному етапі дослідження на основі порівняльного аналізу якостей, що формують соціальну компетентність, була складена матриця експертної оцінки рівня сформованості соціальної компетентності, як основних показників і критеріїв, в якій було виділено такі типологічні групи:

1. Соціально-особистісна компонента

1.1. Відповідальність

— усвідомлює межі власних повноважень;

— прагне самостійно визначати свої цілі, узгоджуючи їх з особливостями ситуації;

— при прийнятті рішення оцінює ступінь ризику;

— діє, виходячи з прийнятих на себе зобов'язань.

1.2. Мотивація до успіху

— схильний збільшувати складність цілей після успіху;

— прагне завоювати визнання, мати особистий успіх;

— прагне зафіксувати авторство своїх ідей, їх відмінність від ідей інших, відзначити свій внесок у роботу.

1.3. Ініціативність

— прагне повною мірою застосувати свої здібності для вирішення завдань;

— активно й енергійно впливає на події;

— відноситься до справи з ентузіазмом і самовіддачею.

1.4. Готовність до змін

- зберігає впевненість у ситуації невизначеності;
- може змінювати пріоритети діяльності відповідно до новими умовами;
- змінює способи поведінки при зміні ситуації;
- визнає обмеженість своїх знань, умінь і навичок;
- вміє не викликати роздратування у співрозмовників, представляючи свою точку зору;
- адаптує свій стиль спілкування до ситуації і партнеру;
- задає питання співрозмовнику в точній відповідності з темою розмови;
- готовий взяти на себе відповідальність за наслідки пропонованого рішення;
- проявляє автономію і незалежність;
- робить більше того, що формально потрібно;
- використовує можливості для розширення своїх знань, умінь і навичок;
- володіє ефективними методами самонавчання.

2. Соціально-комунікативна компонента

- зацікавлений у результативності взаємодії;
- вміє досягати своїх цілей в процесі спілкування;
- успішно контактує з людьми, які мають іншу точку зору, цінності, індивідуальні або культурні особливості;
- викликає у співрозмовника сприятливе враження і повагу, починаючи з першого контакту.

3. Професійно-методичні якості/ здібності:

3.1. Ерудіція, здатність до емпатії

- виділяє причини, що стоять за первинними даними;
- зберігає високу продуктивність розумової діяльності в ситуації з часовим обмеженням;
- здатний запропонувати різні варіанти вирішення одного завдання;
- пропонує несподівані ідеї, які можуть бути втілені на практиці;
- прогнозує розвиток ситуації і визначає проблеми.

3.2. Організаційні якості / здібності

- прагне отримати найкращий результат з можливих;
- створює різні організаційні структури, ефективні для реалізації певної діяльності в конкретних ситуаціях;
- створює і підтримує в групі робочу атмосферу.

4. Етичні якості

- використовує різноманітний набір комунікативних засобів, в конфліктних ситуаціях знаходить конструктивні шляхи виходу.
- вміє слухати і точно сприймати зміст повідомлення;
- досягає своїх цілей через досягнення згоди.

В Додатку 3 наведено форму діагностики рівня сформованості соціальної компетентності.

У процесі експерименту ми переконалися, що експертна незалежна оцінка необхідна для зіставлення даних тестів, що характеризують зміни ядерної основи особистості з тими видимими змінами, які можна зафіксувати при взаємодії з індивідумом в певних соціальних ситуаціях.

У процесі апробації різних діагностичних методик ми, на основі зіставлення багатьох показників, прийшли до висновку, що зміни ядерної основи особистості виражається в її соціально психологічній адаптованості. Тому в якості базових показників, що відображають динаміку формування соціальної компетентності, нами були використані на початок експерименту і на його остаточній стадії дані опитувальника соціально-психологічної адаптованості (СПА). Дані опитувальника значною мірою корелюють з емпіричними даними експертної оцінки сформованості соціальної компетентності особистості.

Опитувальник СПА був розроблений К. Роджерсом і Р. Даймондом в 1954 для виявлення ступеня адаптованості/дезадаптованості в системі міжособистісних відносин. В якості підстав для дезадаптації він передбачає ряд різноманітних обставин: низький рівень прийняття себе, низький рівень прийняття інших, тобто конфронтація з ними, емоційний дискомфорт, який

може бути дуже різним за природою, сильну залежність від інших, тобто екстернальність, прагнення до домінування.

У нашому дослідженні ми використовували перекладну версію опитування СПА, адаптовану А. К. Осницьким (див. додаток В).

Опитувальник СПА був обраний, тому що дозволяє отримати, на наш погляд, більш точні дані щодо досліджуваних якостей за рахунок більшої диференційованості можливих варіантів відповіді та підрахунку інтегральних показників.

Таким чином, основним напрямком констатуючого етапу дослідження був теоретичний пошук передумов, що визначають формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в процесі магістерської підготовки, виявлялися особливості формування соціальної компетентності студентів, проводилась апробація методик, тестів на предмет їх адекватності задачам дослідження. На даному етапі здійснювалася перевірка репрезентативності емпіричних критеріїв оцінки цього процесу.

Було проведено аналіз навчальних планів, програм, методичного забезпечення в галузі гуманітарних наук, що дозволило виявити низку невідповідностей у організації професійної підготовки майбутніх викладачів: недостатність теоретичної розробки організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки з урахуванням сучасних положень і теорій про професійно-особистісний розвиток майбутнього педагога; існування протиріч між теоретичним обґрунтуванням моделі формування соціальної компетентності майбутнього викладача гуманітарних наук та наявними організаційно-методичними засобами; спрямування процесу професійної підготовки студентів головним чином на формування у них необхідного об'єму теоретичних знань і недостатня увага соціально-особистісному, дослідницькому, творчому характеру діяльності студента; недостатність обсягів, форм та методів активного та інтерактивного навчання студента в процесі професійної підготовки.

Як один із шляхів подолання існуючих проблем, було запропоновано

перехід до контекстного компетентісно-орієнтованого навчання, в якому провідна роль в системі основних та професійних компетентностей майбутніх викладачів-гуманітаріїв відведена соціальній компетентності.

У ході педагогічного експерименту було встановлено, що не зважаючи на певні досягнення українських педагогів та науковців, на даний час не існує в Україні єдиних вимог до методичної та матеріально-технічної бази професійної підготовки педагогічних кадрів в галузі гуманітарних наук. Виникає нагальна потреба в розробці: концепції професійної підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей; моделі формування у студентів цілісної системи знань; критеріїв ефективності запровадження контекстного підходу професійної підготовки.

Під час інтуїтивного періоду було здійснено відбір навчальних груп для проведення процесуально-формуального етапу експерименту. Контрольний експеримент проходив на базі НПУ імені М.П. Драгоманова з 2012 по 2014 роки. У експерименті взяло участь 26 студентів магістратури спеціальності «Історія» (експериментальна група), та 29 студентів магістратури спеціальності «Українська мова і література» (контрольна група). Спостереження здійснювалось протягом року, для порівняння показників сформованості соціальних складових учасники експерименту, а саме 21 студент групи 51Іст «Історія» та 24 студенти 51Ум «Українська мова і література» були вдруге оцінені.

Через рік для експерименту було обрано ще дві групи: 20 студентів магістратури групи 52Іст (друга експериментальна група) та 31 студент групи 52Ум (друга контрольна група). У повторному оцінюванні взяли участь 15 студентів групи 52Іст та 23 студенти групи 52Ум.

Результати, отримані нами щодо дослідження рівня сформованості соціальних якостей в експериментальній групі 51Іст та контрольній групі 51Ум на початку і наприкінці контрольного експерименту представлено на рис. 3.1.

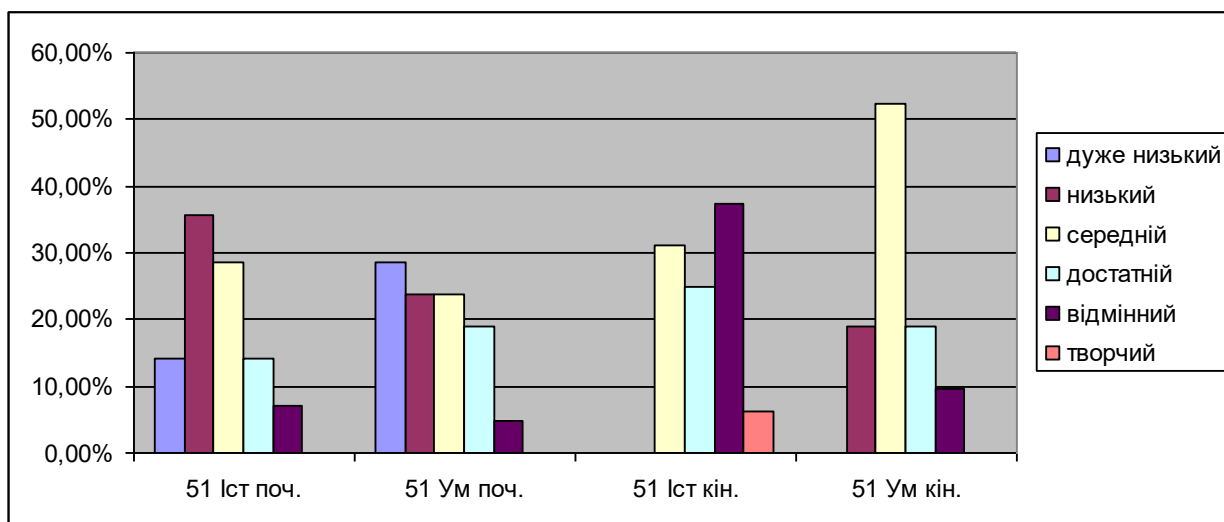


Рис. 3.1. Динаміка зміни рівня розвитку соціальної компетентності за вибіркою студентів експериментальної (51Іст) та контрольної (51Ум) груп на початку та наприкінці контрольного експерименту

| Рівні сформованості компетентності | 51 Іст поч. | 51 Ум поч. | 51 Іст кін. | 51 Ум кін. |
|------------------------------------|-------------|------------|-------------|------------|
| дуже низький | 14,28% | 28,56% | 0,00% | 0,00% |
| низький | 35,70% | 23,80% | 0,00% | 19,04% |
| середній | 28,56% | 23,80% | 31,25% | 52,37% |
| достатній | 14,28% | 19,04% | 25,00% | 19,04% |
| відмінний | 7,14% | 4,76% | 37,50% | 9,52% |
| творчий | 0,00% | 0,00% | 6,25% | 0,00% |

Виходячи з показників, одержаних в результаті експерименту за першою вибіркою груп, можна зробити наступні висновки:

- за період експерименту в експериментальній групі зникли «дуже низький» і «низький» рівні сформованості соціальних якостей студентів, які на початок експерименту становили, відповідно 14,28% і 35,70%; «середній» рівень підвищився на 2,65%, а «достатній» на 10,72%; суттєво підвищився на 30,36% «відмінний» рівень і з нульового на 6,25% зріс «творчий» рівень соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

Щодо розвитку соціально значущих якостей у студентів контрольної групи, то за період навчання за магістерською програмою зник «дуже низький» рівень сформованості соціальних якостей студентів, який на початку навчання становив 28,56%; на 4,76% знизився «низький» рівень; на 28,57% підвищився «середній» рівень володіння соціальною компетентністю і на 4,76% «відмінний» рівень. «Творчий» рівень володіння соціальною компетентністю в процесі навчання так і не сформувався. Це свідчить про те, що

освіта за магістерською програмою «Українська мова і література» істотно підвищує рівень соціальної компетентності майбутніх викладачів. В той же час, результати експерименту переконливо довели ефективність застосованих в експерименті заходів щодо формування соціальної компетентності в порівнянні з традиційною методикою.

Більш узагальнено результати експерименту можна представити наступним чином:

- в експериментальній групі: «низький» рівень сформованості соціально значимих якостей скоротився на 49,98% (тобто повністю зник), проте на 13,41% підвищився «задовільний» рівень і на 36,61% підвищився «високий» рівень соціальної компетентності;

- в контрольній групі «низький» рівень соціально значимих якостей знизився на 33,32%, «задовільний» підвищився на 28,57% і «високий» на 4,76%.

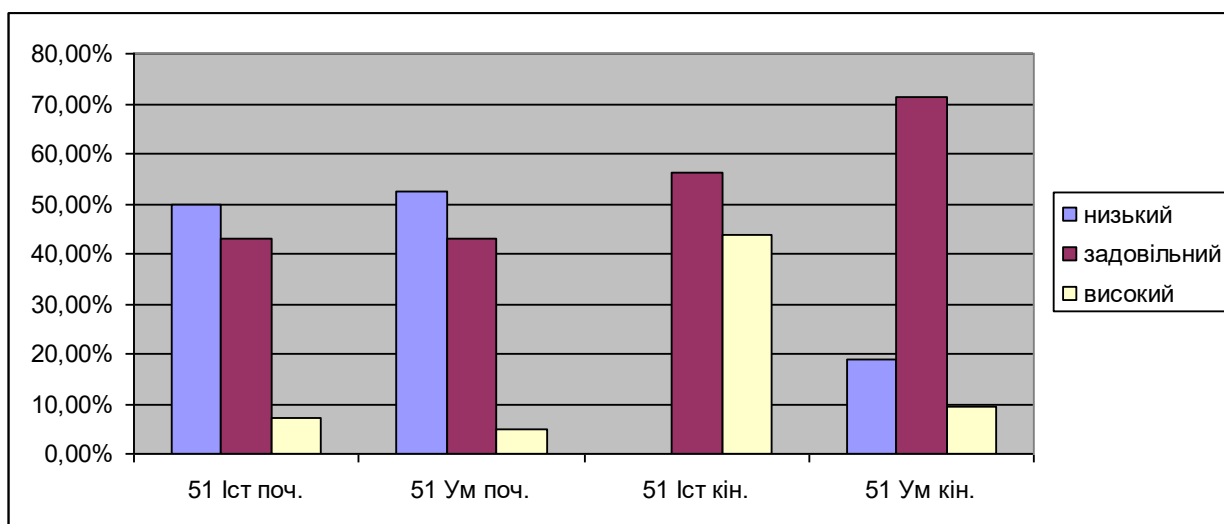


Рис. 3.2. Динаміка зміни рівня розвитку соціальної компетентності за вибіркою студентів експериментальної (51Іст) та контрольної (51Ум) груп на початку та наприкінці контрольного експерименту

| Рівні сформованості компетентності | 51 Іст поч. | 51 Ум поч. | 51 Іст кін. | 51 Ум кін. |
|------------------------------------|-------------|------------|-------------|------------|
| низький | 49,98% | 52,36% | 0,00% | 19,04% |
| задовільний | 42,84% | 42,84% | 56,25% | 71,41% |
| високий | 7,14% | 4,76% | 43,75% | 9,52% |

При порівнянні результатів підсумків оцінювання сформованості соціальної компетентності в експериментальній і контрольних групах, можна зазначити наступне:

- «низький» рівень сформованості соціальної компетентності в експериментальній групі на кінець експерименту відсутній, в той час як в контрольній групі він становить 15,16%, «задовільний» рівень в експериментальній групі став нижчий на 15,16%, проте як «високий» рівень зріс на 34,23%. Щодо контрольної групи, то тут «задовільний» рівень зріс на 28,57%, а високий рівень – лише на 4,76%.

Результати експерименту за другою вибіркою експериментальної і контрольної груп засвідчили наступні результати:

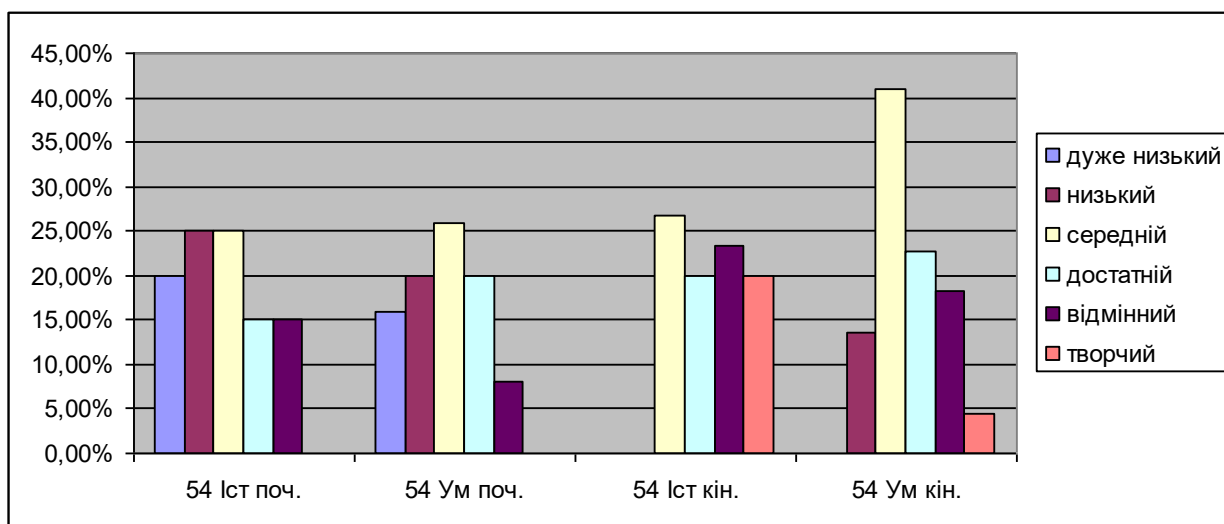


Рис. 3.3. Динаміка зміни рівня розвитку соціальної компетентності за вибірками студентів експериментальної 54Ist та контрольної 54Um груп на початку та наприкінці контрольного експерименту

| Рівні сформованості компетентності | 54 Ist поч. | 54 Um поч. | 54 Ist кін. | 54 Um кін. |
|------------------------------------|-------------|------------|-------------|------------|
| <i>дуже низький</i> | 20,00% | 16,00% | 0,00% | 0% |
| <i>низький</i> | 25,00% | 20,00% | 0,00% | 13,64% |
| <i>середній</i> | 25,00% | 26,00% | 26,67% | 40,91% |
| <i>достатній</i> | 15,00% | 20,00% | 20,00% | 22,73% |
| <i>відмінний</i> | 15,00% | 8,00% | 23,33% | 18,18% |
| <i>творчий</i> | 0,00% | 0% | 20,00% | 4,55% |

Виходячи з показників, одержаних в результаті другої «хвилі» експерименту, можна зробити наступні висновки:

- за період експерименту в експериментальній групі зникли «дуже низький» і «низький» рівень сформованості соціальних якостей студентів, які на початок експерименту становили, відповідно, 20,00% і 25,00%; «середній» рівень підвищився на 1,67%; «достатній» рівень складових соціальної компе-

тентності підвищився на 5,00%, «відмінний» рівень підвищився на 8,33% і з нульового на 20,00% зріс «творчий» рівень соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

Щодо розвитку соціально значимих якостей у студентів контрольної групи, то за період навчання за магістерською програмою зник «дуже низький» рівень сформованості соціальних якостей студентів, який на початку навчання становив 16,00%, «низький» рівень знизився на 6,36%; «середній» рівень володіння соціальною компетентністю підвищився на 14,91%, «достатній» рівень підвищився на 2,73%; «відмінний» рівень підвищився на 10,18%; «творчий» рівень майбутніх викладачів української мови і літератури зріс з нульового на 4,55%.

Більш узагальнено результати експерименту можна представити наступним чином:

- в експериментальній групі: «низький» рівень сформованості соціально значимих якостей скоротився на 45,00% (тобто повністю зник), «задовільний» рівень підвищився на 6,66% і на 28,33% підвищився «високий» рівень соціальної компетентності;

- в контрольній групі «низький» рівень соціально значимих якостей знизився на 22,37%, «задовільний» підвищився на 17,74% і «високий» на 14,73%.

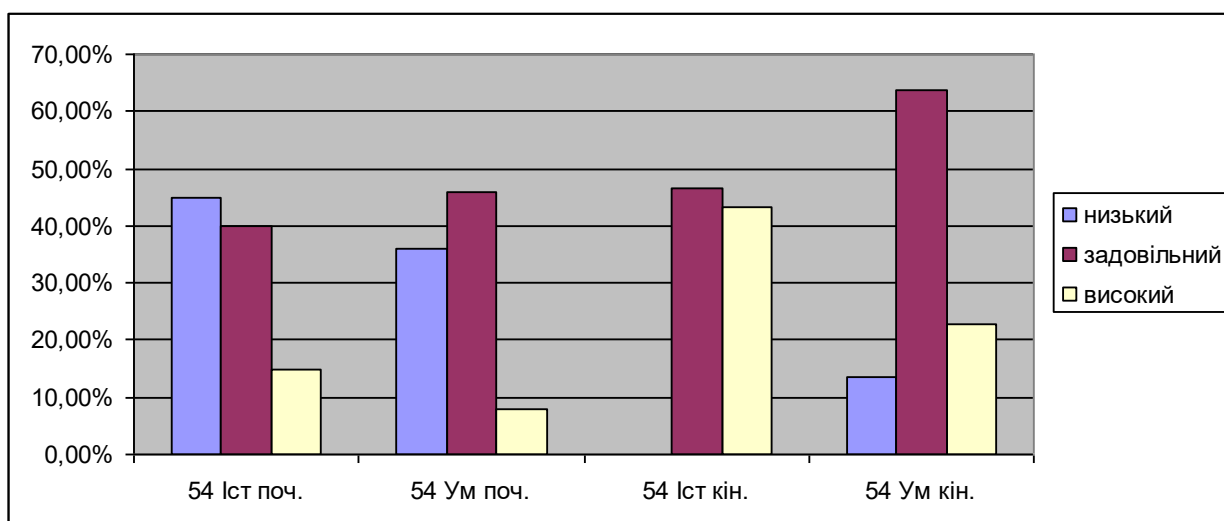


Рис. 3.4. Динаміка зміни рівня розвитку соціальної компетентності за вибірками студентів експериментальної 54Іст та контрольної 54Ум груп на початку та наприкінці контрольного експерименту

| Рівні сформованості | 54 Іст поч. | 54 Ум поч. | 54 Іст кін. | 54 Ум кін. |
|----------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| <i>низький</i> | 45,00% | 36,00% | 0,00% | 13,63% |
| <i>задовільний</i> | 40,00% | 46,00% | 46,67% | 63,64% |
| <i>високий</i> | 15,00% | 8,00% | 43,33% | 22,73% |

В порівнянні результатів експериментальної і контрольної груп, можна зазначити наступне:

- низький рівень сформованості соціальної компетентності в експериментальній групі на кінець експерименту відсутній, в той час як в контрольній групі становить 13,63%; задовільний рівень в експериментальній групі нижчий на 16,97% ніж в контрольній, проте як високий рівень вищий на 20,60%.

Узагальнено за результатами двох експериментів:

- «низький» рівень сформованості соціальної компетентності становив: в експериментальних групах 0,00%, в контрольних групах – 16,36%;

- «задовільний» рівень – в експериментальних групах – 51,46%, в контрольних – 67,53%;

- «високий» рівень – в експериментальних групах – 43,54%, в контрольних – 16,11%.

Аналіз одержаних результатів дає можливість вважати, що в процесі навчання у ВНЗ рівень соціальної компетентності зростає як в експериментальних, так і в контрольних групах, проте рівень соціальності студентів експериментальних груп значно переважає. Це дає можливість підтвердити той факт, що більш ефективному формуванню соціальної компетентності сприяє створення у вищому навчальному закладі відповідних педагогічних умов, зокрема застосування теорії контекстного навчання, вивчення дисциплін, які спрямовані на формування цілісного світосприйняття, ноосферного мислення, гуманістичних принципів соціального буття та розвитку (філософія освіти, ноосферна освіта, світова освітня політика, корпоративна культура педагогічного закладу та ін.), впровадження запропонованих нами технологій навчання.

Результати проблемно-пошукового етапу експерименту дають можли-

вість дійти висновку про необхідність вдосконалення системи заходів, направлених на формування соціальної компетентності майбутнього викладача гуманітарних наук з метою підвищення якості фахової підготовки. За результатами дослідження, яке здійснювалось нами шляхом контролю результатів навчання студентів, було виявлено високий рівень оволодіння студентами теоретичним матеріалом та недостатній рівень сформованості практичних навичок із соціально-орієнтованих підходів у професійній діяльності. В більшій мірі це стосується нестандартних, нетрадиційних задач та тих ситуацій, де потрібно виявити креативність, здатність застосувати знання та уміння у незвичній, раніше невідомій ситуації.

Результати проведеного анкетування на етапі проблемно-пошукового експерименту, опитування експертів щодо сучасного стану сформованості соціальної компетентності майбутнього викладача-гуманітарія засвідчили необхідність вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів-гуманітаріїв.

Ціннісно-мотиваційний критерій визначає усвідомлення студентами значущості соціально-орієнтованих складових у професійній діяльності викладача та прагнення до їх розвитку, наявність внутрішніх мотивів щодо опанування новими прийомами соціальної взаємодії та стимулами їх застосування у професійній діяльності. Для визначення ціннісно-мотиваційного критерію нами застосовані методика Т. Елерса та методика самооцінки студентів (додатки В, З). Показником даного критерію є рівень мотивації щодо власного професійного і особистісного розвитку.

Значення ціннісно-мотиваційного критерію на початку експерименту в експериментальних і контрольних групах було однаково низьким і сягало рівня 0,34. Результати анкетування, проведеного після процесуально-формуального експерименту, свідчать про істотні зрушення в значеннях критерію мотивації до здійснення соціальної діяльності як у контрольних, так і в експериментальних групах. Зростання значення критерію спостерігалось протягом всього періоду проведення педагогічного експерименту, але найбі-

льшого відхилення ці показники сягнули в останній період спостережень і становили у контрольних групах 0,64 та 0,95 у експериментальних. Таким чином, спостерігається зростання значень ціннісно-мотиваційного критерію компонента соціальної компетентності в контрольних групах на 0,3 в порівнянні з початковим вимірюванням, в експериментальних групах відбулось зростання на 0,61.

Наступний, діяльнісно-практичний критерій характеризується рівнем реалізації теоретичних знань в практичній діяльності, усвідомленням професійних дій і рішень, соціальною активністю що конче необхідно в практичній педагогічній діяльності. Показниками даного критерію є якість засвоєння знань з дисциплін, в процесі яких формуються основні соціально-особистісні, соціально-комунікаційні, соціально-етичні складові майбутнього викладача. Цей критерій визначався шляхом порівняння результатів тестування студентів-магістрантів з результатами навчання при вивченні дисциплін, що сприяють формуванню та розвитку соціально-значущих якостей особистості, моніторингу результатів поточного і семестрового контролю знань студентів та контролю залишкових знань. Діяльнісно-практичний критерій демонструє здатність застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності.

Експеримент показав, що в експериментальній групі значення рівня практичних соціальних умінь поступово зростає, а у контрольних групах залишався фактично незмінним протягом всього часу навчання. В той час як на початку педагогічного експерименту рівень практичних соціальних умінь студентів контрольної групи 54Ум перевищував на 12,5% відповідний показник експериментальної групи 54Іст. Що стосується семестрового контролю, слід відзначити покращення його результатів у всіх групах, але в експериментальних групах значення цих параметрів значно кращі. Вищі результати проміжних семестрових контролів з дисциплін «Освітня політика», «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін», «Педагогіка вищої школи» в експериментальних групах (в середньому на 8-13%) підтверджують ефективність запропонованої нами методики формування соціальної компе-

тентності майбутнього фахівця.

Експеримент засвідчив, що для студентів експериментальних груп майже не склали труднощів як теоретичні запитання, так і практичні завдання з використанням нестандартних ситуацій. Частина студентів контрольних груп, особливо групи 51Ум, відчували значні труднощі при розв'язуванні нетипових ситуативних соціально-орієнтованих педагогічних завдань. Завдання, представлені у вигляді типових соціально-орієнтованих ситуацій, орієнтовані на загальноприйняті традиційні підходи, практично не викликали труднощів у всіх студентів. В якості додаткових завдань студентам були запропоновані завдання, які передбачали вибір різних соціальних технологій та засобів для розв'язання проблемних ситуації. Подібні завдання викликали значні труднощі у студентів контрольних груп, в той час як переважна більшість студентів експериментальних груп успішно справились з їх розв'язанням. Описаний стан справ засвідчує ефективність запропонованої нами методики, особливо деяких її аспектів, які стосуються застосування принципів проблемного навчання, індивідуалізації навчання, ситуаційного навчання та застосування ігрових технологій при формуванні соціальної компетентності майбутніх викладачів. Сукупне застосування цих елементів навчання дозволяє забезпечити у студентів формування цілісності знань, здатності до ефективного застосування особистісно-орієнтованих ситуативних педагогічних технологій у навчальній та професійній діяльності.

Критерій, що відображає рівень рефлексивно-оцінних здатностей майбутнього викладача ми визначали з допомогою тесту В.В. Століна та С.Р. Пантелєєва, представленої у додатку Е.

Динаміка зміни в контрольних групах показників рівня рефлексивно-оцінного критерію (схильності до самоаналізу, уміння свідомо контролювати результати власної діяльності та оцінювати рівень особистісного розвитку, прагнення до вдосконалення професіоналізму, комунікативна толерантність, самостійність у прийнятті рішень, готовність до саморегуляції) становить від 0,63 до 0,78 в контрольних групах та від 0,61 до 0,87 в експериментальних

групах

Таким чином, відповідно до результатів педагогічного експерименту значення всіх критеріїв у експериментальних групах перевищує величину 0,75 тобто є високим: когнітивний критерій склав 0,77; ціннісно-мотиваційний критерій – 0,92, діяльнісно-практичний критерій – 0,82, рефлексивно-оцінний – 0,93. Спостерігається зростання всіх критеріїв у експериментальних групах від 40% до 43%, в той час як зростання в контрольних групах складає від 14% до 22%. Це свідчить про те, що результати педагогічного експерименту підтвердили розроблену нами теорію.

Результати нашого експерименту та отримані значення критеріїв сформованості соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей дозволили підтвердити ефективність розроблених нами організаційно-методичних умов її формування.

Апробація та експериментальна перевірка розроблених інструктивно-методичних матеріалів відповідних даному дисертаційному дослідженню під час їх практичного застосування засвідчила вагомість та значущість запропонованих нами підходів, серед яких виокремлюємо проблемний підхід до побудови завдань та занять, використання соціальних задач, здійснення процедур аналізу даних засобами комп'ютерних технологій. Також слід зазначити ефективність професійно-орієнтованого та системно-соціального підходів до змісту навчальної діяльності, які передбачали застосування професійно-орієнтованих завдань, формування цілісної системи знань на всіх етапах професійної підготовки.

Вивчаючи проблеми професійної освіти педагогічних кадрів на магістерському рівні, ми передбачили, що підвищення фахового рівня викладача гуманітарних спеціальностей можливе за умови поглибленої соціальногуманітарної, філософської та організаційноуправлінської підготовки, ефективність його професійної компетентності значною мірою залежить від формування визначених нами соціальних якостей.

3.3. Статистична обробка показників сформованості соціальної компетентності

Для оцінки ефективності та отримання обґрунтованих висновків впливу методів активізації соціальної діяльності на формування соціальної компетентності майбутніх фахівців з гуманітарних наук, нами проводилась оцінка результатів анкетування, тестування та статистична обробка одержаної інформації. В запропонованих анкетах та тестах в якості чинників розглядалися здатності студентів, набуті під час професійної підготовки у ВНЗ. Експертне оцінювання здійснювалось за розробленими нами критеріями сформованості соціальної компетентності.

Для визначення кожного критерію було запропоновано ряд показників, а значення критерію обчислювалось як середнє арифметичне показників, що визначались за результатами тестування, опитуванням експертів або за допомогою самооцінки студентів.

Обчислення критеріїв ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операційного та рефлексивно-оцінного критерії здійснювалось за формулою

$$K_{ep.} = \frac{\sum_{i=1}^n \alpha_i k_i}{n}$$

де n – загальна кількість запитань, які пропонувались студентам або експертам; k_i – коефіцієнт оцінки іго запитання; $K_{гр}$ – коефіцієнт, що визначає відповідний критерій, α_i – ваговий показник, який змінюється від 0 до 1.

Когнітивний критерій обчислювався за формулою

$$K_{ep.} = \frac{\sum_{i=1}^n \alpha_i k_i}{100}$$

Де k_i – значення рівня розвитку когнітивного критерію(у %); K_k – коефіцієнт, що визначає когнітивний критерій, α_i – ваговий показник, який змінюється від 0 до 1.

Обчислимо значення когнітивного критерію за даними, представленими на рис. 3.2 та рис. 3.3.

Значення вагового коефіцієнта становить, якщо когнітивний рівень:

- дуже низький (45 балів) – 0,1;
- низький (67 балів) – 0,3;
- середній (918 балів) – 0,60;
- достатній (1112 балів) – 0,75;
- відмінний (28 балів) – 0,86;
- творчий (15 балів) – 1,00.

На початку експерименту когнітивний критерій першої експериментальної групи 51Іст становив:

$$K_k = (14,28*0,1+35,7*0,3+21,42*0,5+7,14*0,6+14,28*0,75+7,14*0,82+0*0,9+0*1) / 100 = 0,4369.$$

Наприкінці експерименту когнітивний критерій студентів експериментальної групи 51Іст зріс на 31,68%:

$$K_{ам} = (0*0,1+0*0,3+6,25*0,5+25*0,6+25*0,75+18,75*0,82+18,75*0,9 + 6,25*1) / 100 = 0,7537.$$

За другою вибіркою студентів експериментальної групи 54Іст когнітивний критерій на початку експерименту становив:

$$K_k = (20*0,1+25*0,3+15*0,5+10*0,6+15*0,75+10*0,82+5*0,9+0*1) / 100 = 0,4695.$$

Наприкінці експерименту когнітивний критерій студентів експериментальної групи 54Іст зріс на 32,31%:

$$K_k = (0*0,1+0*0,3+6,67*0,5+20*0,6+20*0,75+13,33*0,82+20*0,9+20*1) / 100 = 0,7926.$$

Середнє значення критерію соціальності мислення студентів експериментальних груп становить 0,77.

Значення даного критерію у студентів контрольних груп зросло на 14% від $(0,41+0,49)/2=0,45$ до $(0,56+0,63)/2=0,59$.

Аналогічно було визначено значення критеріїв ціннісно-мотиваційного; діяльнісно-практичного критерію та рефлексивно-оцінного критерію.

Аналіз результатів дає можливість вважати, що в процесі навчання на магістерських програмах в педагогічних ВНЗ рівень сформованості соціаль-

ної компетентності зростає як в експериментальних групах (від 32% до 43%), так і в контрольних групах (від 14% до 22%), проте розвиненість соціальності студентів експериментальних груп значно переважає.

Таким чином, результати процесуально-формульованого експерименту показали, що найбільш значні зміни характерні для студентів експериментальних груп.

На рис. 3.3, відповідно до результатів педагогічного експерименту, подано значення визначених критеріїв.

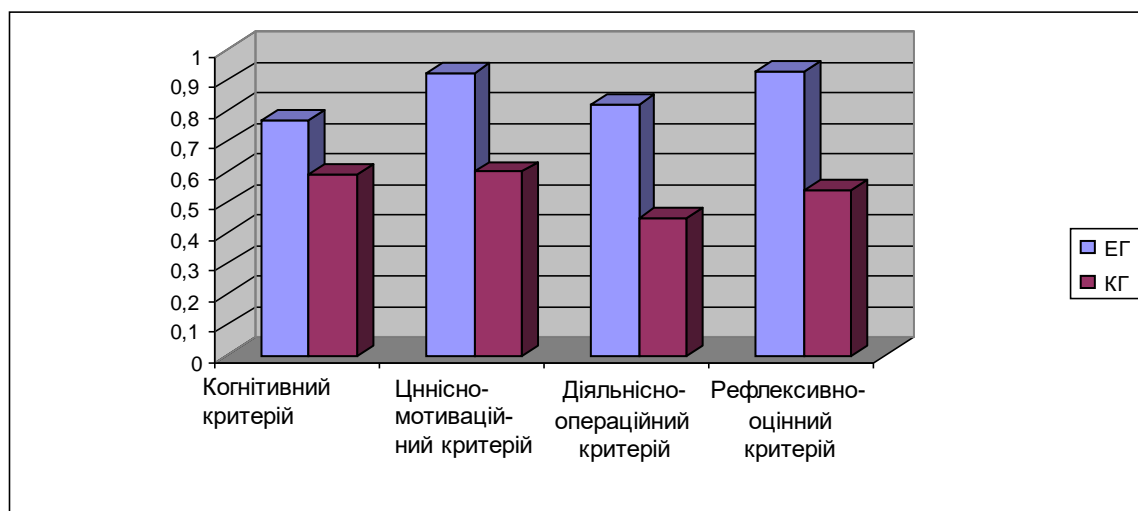


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості соціальної компетентності в експериментальних (ЕГ) та контрольних (КГ) групах

На завершальному етапі експерименту, для з'ясування характеру збігів і розбіжностей у рівні сформованості соціальної компетентності в контрольних і експериментальних групах використаємо статистичні критерії.

Для співставлення двох показників на одній і тій же вибірці досліджуваних («до» – «після») та оцінки зрушення рівня розвитку професійної складової соціальної компетентності в експериментальній групі студентів ми застосували *T-критерій* Вілкоксона. Оцінювався рівень розвитку соціальної компетентності на початку та наприкінці експерименту.

Нульова гіпотеза H_0 полягала у тому, що запропонований у роботі експериментальних груп педагогічний вплив на гармонійний розвиток соціальних якостей майбутніх викладачів-гуманітаріїв не ефективний.

Для дослідження зрушення показника сформованості професійної

складової соціальної компетентності у слухачів тренінгу «Ноосферна освіта» обчислимо різницю між індивідуальними значеннями на початку та наприкінці заняття. Таблиця ранжування абсолютних величин різниці представлена у додатках М-Н.

Далі було відмічено ранги, що відповідають відхиленням в «нетиповому» напрямку (учасники з кодами 5 та 8).

Для визначення емпіричного значення *T*-критерію знайшли суму відмічених рангів $T_{\text{емп}}=2,5+7=9,5$.

Критичне значення для заданої кількості учасників $n=12$ згідно відповідних таблиць становить

$$T_{\text{кр}} = \begin{cases} 17 (\rho \leq 0,05) \\ 9 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $T_{\text{емп}} \leq T_{\text{кр}}$, то зрушення в «типовому» напрямку за інтенсивністю достовірно превалює.

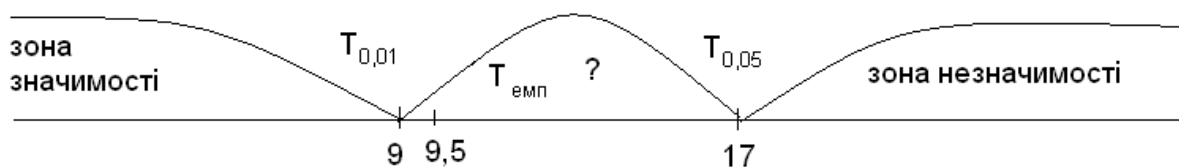


Рис. 3.4 . Зрушення показника розвитку соціальної компетентності у студентів експериментальних груп

Згідно рис. 3.4, *T* потрапляє в зону невизначеності та наближається до зони значимості. Це дає нам підстави для відхилення нульової гіпотези H_0 і прийняття альтернативної. Підтвердження альтернативної гіпотези вказує на ефективність нашої експериментальної технології формування соціальних якостей в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

Опрацювання результатів дослідження загального рівня розвитку соціальних якостей, поданих у табл. 3.2 здійснювалось за допомогою методів математичної статистики.

Нульова гіпотеза H_0 полягала у тому, що запропонований у дисерта-

ційному дослідженні педагогічний вплив на розвиток соціальних якостей майбутніх викладачів-гуманітаріїв не ефективний, тобто в порівнянні із традиційними впливами він дає ті ж результати, достовірних відмінностей (розбіжностей) у рівнях розвитку соціальної компетентності студентів немає. Альтернативна гіпотеза H_1 полягала в тому, що запропонований нами педагогічний вплив суттєво покращує рівень сформованих соціальних компетентностей педагогів з гуманітарних наук.

Щоб отримати емпіричне підтвердження або спростування вказаної гіпотези дослідження ми провели порівняння результатів експериментальної та контрольної груп на початку експерименту і після реалізації технології формування соціальних якостей. Щоб з'ясувати характер збігів і розбіжностей у рівні сформованості соціальних якостей в контрольних і експериментальних групах, ми скористалися *U критерієм* Манна-Уїтні.

За результатами тестування складені таблиці для підрахунку рангових сум за вибірками студентів експериментальних і контрольних груп, які розмістили у додатках (К, Л, – на початку контрольного експерименту, М, Н – наприкінці контрольного експерименту).

Емпіричне значення критерію $U_{емп}$ обчислюємо за формулою

$$U_{емп} = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x,$$

де n_1 – кількість студентів експериментальної групи,

n_2 – кількість студентів контрольної групи,

n_x – кількість студентів групи із більшою ранговою сумою,

T_x – більша із двох рангових сум.

Критичне значення $U_{кр}$ визначаємо за відповідними таблицями.

За даними, поданими в табл. додатку 3, К.

$$U_{емп} = 26 \cdot 29 + \frac{29 \cdot (29 + 1)}{2} - 804,5 = 384,5$$

За таблицею визначаємо критичне значення для відповідних n

$$U_{крит} = \begin{cases} 278 (\rho \leq 0,05) \\ 238 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Розбіжність між двома вибірками можна вважати значимою ($\rho \leq 0,05$), якщо $U_{емп}$ нижчий або рівний $U_{0,05}$, і тим більше достовірними ($\rho \leq 0,01$), якщо $U_{емп}$ нижчий або рівний $U_{0,01}$.

Оскільки $U_{емп} > U_{крит}$, то гіпотеза H_0 (рівень розвитку соціальних якостей студентів групи 51Іст на початку експерименту не перевищує рівень студентів групи 51Ум) приймається.

Аналогічно визначаємо емпіричне та критичне значення U критерію для кожного випадку.

Відповідні результати подано у таблиці 3.3

Таблиця 3.3

Емпіричні та критичні значення критерію U Манна-Уїтні

| | Групи | Кількість студентів | Рангова сума | $U_{емп}$ | $U_{крит}$ | Висновок |
|--|-------|---------------------|--------------|-----------|----------------|---|
| На початку контрольного етапу експерименту | 51Іст | 26 | 735,5 | 384,5 | $U_{0,05}=278$ | $U_{емп}$ знаходиться в зоні незначимості |
| | 51Ум | 29 | 804,5 | | $U_{0,01}=238$ | |
| | 54Іст | 20 | 456 | 246 | $U_{0,05}=177$ | $U_{емп}$ знаходиться в зоні незначимості |
| | 54Ум | 25 | 579 | | $U_{0,01}=147$ | |
| Наприкінці контрольного етапу експерименту | 51Іст | 21 | 625,5 | 109,5 | $U_{0,05}=179$ | $U_{емп}$ знаходиться в зоні значимості |
| | 51Ум | 24 | 410,5 | | $U_{0,01}=149$ | |
| | 54Іст | 15 | 373 | 92 | $U_{0,05}=116$ | $U_{емп}$ знаходиться в зоні значимості |
| | 54Ум | 21 | 355,5 | | =94 | |

Аналіз результатів анкет, представлених у додатках А-Є та даних таблиць додатків З-Л показав, що на початку формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах рівень когнітивного, ціннісно-мотиваційного, діяльнісно-практичного та рефлексивно-оцінного критеріїв, які вимірювались для визначення сформованості соціальної компетентності майбутнього викладача-гуманітарія були приблизно однаковими.

Емпіричні значення критерію соціальної компетентності на початку контрольного етапу експерименту лежать в зоні не значимості, тобто істотних відмінностей у рівні розвитку соціальних якостей студентів експериментальних і контрольних груп відсутні. Емпіричні значення U -критерію Ман-

на-Уїтні наприкінці контрольного етапу експерименту лежать в зоні значимості, оскільки значення $U_{\text{емп}}$ менші за відповідні критичні значення як критерію $U_{0,05}$ так і критерію $U_{0,01}$. Це дає нам підстави відхилити нульову гіпотезу про відсутність впливу запропонованих у дисертаційному дослідженні педагогічних умов розвитку соціальних якостей майбутніх викладачів гуманітарних наук та на 5% рівні значимості прийняти альтернативну гіпотезу H_1 про істотний вплив зазначених педагогічних умов на рівень розвитку соціальних якостей майбутніх педагогів-гуманітаріїв.

Таким чином, результати процесуально-формуального експерименту показали, що найбільш значні зміни характерні для студентів експериментальних груп. Це дозволяє стверджувати, що запропонована теорія і методика формування соціальної компетентності майбутнього викладача гуманітарних спеціальностей призводить до підвищення якості фахової підготовки майбутніх педагогів-гуманітаріїв.

Ефективність розробленого нами педагогічного впливу перевірялась із застосуванням парного *T-критерію* Вілкоксона і *U-критерію* Манна-Уїтні та була доведена.

В процесі обробки результатів педагогічного експерименту був обґрунтований той факт, що запропоновані в даному дисертаційному дослідженні організаційно-методичні умови сприяють формуванню у майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей соціальних якостей, зокрема, та соціальної компетентності в цілому.

Висновки до третього розділу

В результаті проведеного дослідження з'ясувалося, що сформованість соціальної компетентності майбутнього викладача гуманітарних спеціальностей визначається відповідно до загальноприйнятих соціальних норм та соціальних функцій його майбутньої професійної діяльності:

— сукупністю конкретних якостей, здібностей, соціальних знань, умінь, цінностей, що забезпечують успішну самореалізацію людини та інтеграцію її в су-

спільство на основі продуктивного виконання нею різних соціальних ролей;

— знаннями про оптимальну реалізацію людських стосунків, соціальну взаємодію, норми і принципи належного спілкування та взаємодії в повсякденному житті і в професійній діяльності;

— вмінням правильно визначати психологічні особливості людей;

— ефективним вирішенням проблемних соціальних ситуацій в професійній діяльності – здатність (вміння) і готовність (бажання) ставитися до себе і своїх партнерів конструктивно, незалежно, з прагненням до співпраці, солідарних дій, надання допомоги партнерам з урахуванням ситуації, що склалася;

— цілісним світосприйняттям, яке підпорядковане принципам гармонійної взаємодії з іншими людьми та навколишнім світом.

В результаті формуються соціальні якості фахівця як системні елементи соціальної компетентності і як результат освіти.

У процесі контрольного етапу педагогічного експерименту було відібрано контрольні групи з традиційним навчанням та експериментальні групи, в яких навчальний процес було організовано з урахуванням запропонованих умов формування соціальних якостей. Опрацювання результатів дослідження за допомогою методів математичної статистики дало змогу підтвердити ефективність запропонованих нами організаційно-педагогічних умов формування соціальних якостей майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей на магістерському рівні підготовки.

Підсумовуючи результат експериментальних досліджень, ми стверджуємо про результативність експерименту за такими параметрами:

— якість засвоєння знань з дисциплін, в процесі вивчення яких формуються відповідні якості соціальної компетентності (за результатами поточного і підсумкового оцінювання за якісними показниками результати успішні і за абсолютними зростають по мірі успішного опанування навчального матеріалу, середній показник якості становить близько 60-70%, абсолютний близький до 100%, спостерігається тенденція підвищення якості навчання в міру зростання рівня знань теоретичної і практичної підготовки);

— здатність застосування різнопланових соціально-комунікативних підходів при вирішенні фахових задач (на достатньому та високому рівні дана здатність сформована у 90% студентів);

— якість та рівень отриманих практичних навиків та здатностей їх застосовувати при розв'язанні різноманітних ситуативних завдань (60% продемонстрували оволодіння даною якістю на достатньому рівні, 35% на високому рівні);

— рівень сформованості соціальності мислення студентів (достатня у 25% студентів, відмінна – 37,5%, творча – 10,35%);

— рівень пізнавальної самостійності (високий рівень продемонстрували 55%);

— самооцінка, самоаналіз та самоконтроль (на високому рівні у 36,5%);

— мотиви щодо вивчення нових соціальних технологій (сформовано на 100%, з них 45 % на високому рівні);

— здатність вибирати для різних видів соціальної діяльності відповідні оптимальні засоби щодо їх реалізації (на достатньому рівні – 60%, на високому 34%).

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [23; 159].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано нове вирішення актуального наукового завдання, що полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури. Здобуті результати підтвердили правомірність вихідних положень, покладених у його основу, а реалізація мети й завдань дослідження дали підстави зробити такі загальні висновки:

1. Аналіз науково-методичної літератури, нормативно-правових актів, дисертацій за темою дослідження засвідчив, що вимоги до професійних і особистих якостей сучасних викладачів-гуманітаріїв зростають, а одним із першочергових завдань системи професійної гуманітарної освіти є формування таких компетентностей, які б дозволили ефективно жити і працювати в умовах глобалізованого полікультурного суспільства. Основними завданнями при цьому визначено: формування системи цілісних знань про причинно-наслідкові зв'язки розвитку суспільства і реалізації суспільних відносин; створення умов для адекватного розуміння студентами важливих суспільних характеристик, законів і принципів взаємодії між основними складовими суспільно-економічних та культурно-історичних процесів; допомога в оцінці можливостей молодій людині для своєї самореалізації і міри відповідності для цього власного потенціалу.

2. На підставі аналізу вимог до викладачів гуманітарної освіти, ключових та професійно орієнтованих метакомпетентностей, визначених у рамках загальноєвропейських досліджень, а також соціальних норм і соціальних функцій викладачів у дослідженні були визначені основні структурні елементи соціальної компетентності викладачів, що включають: соціально-особистісну компоненту (*самоідентичність, щирість*); соціально-комунікативну компоненту (*комунікативні здібності*); професійно-методичну компоненту (*ерудитія, здатність до емпатії*); етичну компоненту (*педагогічний такт, толерантність*). Зазначені компоненти мають ґрунтуватися на *акмеологічному*

*спрямуванні особистості викладача, що орієнтує його на професійний і особистісний прогресивний розвиток, максимальну творчу самореалізацію у професійній сфері та життєдіяльності в цілому. Крім того, у процесі дослідження визначено, що основою для формування і детермінації соціальної компетентності мають бути *соціальні норми і соціальні функції викладача*.*

У процесі дослідження виявлено, що важливим завданням при розробці професійних програм є визначення глибини компетентностей за рівнями навчання. Основна відмінність полягає в сутності виконуваних функціональних завдань, конкретне розв'язання яких визначається специфікою галузей, об'єктів та видів професійної діяльності. Соціальна компетентність випускника магістерських програм гуманітарних наук – це поглиблення і розширення соціальної компетентності випускника бакалаврського рівня через формування знань і розумінь цілісного світоглядного сприйняття та причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства та окремої особистості, а також принципів емерджентного управління та самоуправління в процесі освіти.

3. У процесі дослідження було сформовано, науково обгрунтовано й експериментально апробовано модель формування соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей в процесі магістерської підготовки, до структури якої входить методологічно-цільовий компонент, що включає вимоги суспільства до соціальної компетентності викладача, мету, завдання і наукові підходи професійної освіти щодо формування соціальної компетентності; змістовно-процесуальний компонент, який поєднує професійний відбір за придатністю до педагогічної діяльності, вимоги до результатів навчання на магістерському рівні освіти та педагогічні умови реалізації освітнього процесу; оцінно-діагностичний компонент, куди входять критерії рівня сформованості соціальної компетентності та методи педагогічної діагностики. Ефективна реалізація запропонованої моделі дозволяє сформувати соціальну компетентність майбутніх викладачів на високому і відмінному рівнях. Результати формувального експерименту, а також довідки про впровадження у вищих навчальних закладах підтвердили ефективність сформованої

моделі.

4. Для дієвої реалізації компонентів моделі обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей: застосовування теорії контекстного навчання, складовими якого виступають: практико-орієнтоване засвоєння знань і соціального досвіду; відтворення в навчальному процесі предметних та соціальних умов майбутньої професійної діяльності студентів; формування ноосферного мислення та корпоративної культури учасників освітнього процесу; відпрацювання навичок соціальної взаємодії під час проведення практичних занять із застосуванням ігрових технологій – імітаційних та рольових ігор, «дебатів», «круглих столів» тощо.

5. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність системи формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури, сутнісною основою якої виступає застосування теорії контекстного навчання, проведення тренінгів з ноосферної освіти та корпоративної культури освітнього закладу, застосування ігрових технологій для відпрацювання навичок соціальної взаємодії. Передумовами формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури виступають базові соціальні якості, сформовані на бакалаврському рівні освіти. Об'єктом діагностування соціальної компетентності обрано: соціально-особистісні якості (*самоідентичність, щирість*); соціально-комунікативні здатності (*комунікативні здібності*); професійно-методичні здатності (*ерудиція, здатність до емпатії*); етичні якості (*педагогічний такт, толерантність*) майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей. Для визначення рівня сформованості та наповненості соціальної компетентності, розвитку та поєднання її структурних складових у цілісну систему були визначені такі критерії: когнітивний критерій, що відображає рівень засвоєння студентом набутих знань, здатність до теоретичного аналізу та узагальнення; ціннісно-мотиваційний критерій, що відображає систему цінностей та професійної спрямованості майбутнього

викладача; діяльнісно-операційний критерій, що розкриває вміння застосовувати набуті знання на практиці та рефлексивно-оцінний критерій, що визначає вміння фахівця адекватно оцінювати ситуацію, здатність до рефлексії власного досвіду в різних ситуаціях та адекватної самооцінки.

Дані критерії оцінювалися за такими рівнями: низький (дуже низький, низький), задовільний (середній, достатній), високий (відмінний, творчий).

Аналіз результатів дає можливість вважати, що в процесі опанування магістерської програми у вищому педагогічному навчальному закладі рівень сформованості соціальної компетентності зростає як в експериментальних групах (від 32% до 43%), так і в контрольних групах (від 14% до 22%), проте розвиненість соціальної компетентності студентів експериментальних груп значно переважає.

Експериментальна перевірка засвідчила ефективність застосування теорії контекстного навчання, тренінгів з ноосферної освіти та корпоративної культури, а також ігрових технологій при викладанні курсів «Освітня політика», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін» для підвищення рівня соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

6. У результаті проведеного дослідження, розроблено:

– методичні рекомендації з розробки освітньо-професійних і освітньо-наукових програм та навчальних планів першого і другого рівнів вищої освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (у співавторстві);

– навчально-методичний посібник «Методика формування соціальної компетентності студентів для вивчення курсу «Освітня політика» (у співавторстві);

– методичні матеріали до тренінгу «Ноосферна освіта»;

– методичні матеріали до тренінгу «Корпоративна культура педагогічного університету»;

– методичні матеріали до використання ігрових технологій при ви-

вченні гуманітарних дисциплін.

За результатами дослідження запропоновано практичні рекомендації для вищих навчальних закладів:

– вважати формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей частиною цілісного педагогічного процесу у вищій школі, що потребує розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення й організації його науково-педагогічного супроводу;

– для підвищення якості підготовки фахівців в умовах магістратури застосовувати теорію контекстного навчання як основу організації освітнього процесу студентів всіх спеціальностей;

– з метою формування цілісного світосприйняття та гуманістичної особистісної культури майбутніх педагогів ввести курс «Ноосферна освіта» до нормативної складової освітніх програм всіх педагогічних спеціальностей;

– для підвищення рівня морально-етичної освіти проводити тренінги та семінари з корпоративної культури освітнього закладу для всіх учасників освітнього процесу.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання досліджуваної проблеми. Перспективними напрямками подальшого дослідження є: вивчення залежності процесу формування соціальної компетентності від індивідуальних особливостей магістранта та від соціального середовища вищого навчального закладу, розроблення спеціалізованих програмних засобів і створення навчальних комплексів на їх основі для магістрантів різних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» [Текст]: [Закон України: офіц. текст за станом на 29 жовтня 2014 року]. – Х.: Право, 2014. - 104с.
2. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова КМ України від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс] / Сайт Кабінету Міністрів України. – Режим доступу:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/13412011%D0%BF> . – Назва з екрану.
3. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ МОН від 01.05.2013 р. № 665 [Електронний ресурс] / Сайт: «Osvita.ua»: Розділ «Законодавство». – Режим доступу:
<http://osvita.ua/legislation/other/37302/>. – Назва з екрану.
4. Академічний тлумачний словник української мови в 11 т. Т.11./ Іван Білодід [та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970-1980.
5. Алексеев П. Философия: Учебник для студентов ВУЗов / П. Алексеев, А. Панин; М.: ТК Велби, Издво Проспект, 2003. – 608 с.
6. Андрущенко В. Конституціалізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : МП Леся, 2014. – 460 с.
7. Андрущенко В.П. Людина в системі культури / В. П. Андрущенко, – К.: Вища школа, Вид-во КДУ, 1984. – 168 с.
8. Андрущенко В.П. Педагогіка вищої школи: підручник / [В.П.Андрущенко, І.Д. Бех, І. С. Волощук, Н. В. Гузій, Н. М. Дем'яненко та ін.] АПН України; Інститут вищої освіти / В.Г. Кремень (ред.). – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
9. Андрущенко В. П. Світанок Європи: пробл. формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ ст. : монографія / Віктор Андрущенко. – К. : Знання України, 2012. – 1099 с.
10. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл – СПб: Питер, 2004. – 272 с.

11. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы/ С. И. Архангельский – М.: Педагогика, 1989. – 368 с.
12. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – К.: Аспект-Поліграф, 2004. – Вип. 2 (7). – С. 15-24.
13. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля: дисс. канд. пед. наук. / Светлана Станиславовна Бахтеева. – Казань, 2001. – 274 с.
14. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук Собрание сочинений 7-ми т. Т. 5 / М. М. Бахтин. – М.: Русские словари, 1997.
15. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: эстетика словесного творчества. / М. М. Бахтин. – М.: Искусство. – 1987. – 445 с.
16. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності. / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2006. – 272с
17. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248с.
18. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування [Текст] / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [За заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004.
19. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.:Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – Книга-приложение 1. – 536 с.
20. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
21. Борисов П. П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования / П. П. Борисов // Стандарты и мо-

ниторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С.23.

22. Большой энциклопедический словарь : словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 1997. – 1434,18 с.

23. Булда А.А. Методика викладання правознавства: академічний рівень 10-й клас (інноваційний аспект): навчально-методичний посібник для студентів і вчителів / А. А. Булда, С.Т. Дребот, О.В. Журба, О.О.Субіна. – К.: НПУ, – 2013. – 246 с.

24. Булда А.А. Права дитини: навчально-методичний посібник для студентів і вчителів / А. А. Булда, І.І. Смагін, Т.М.Смагіна, О.О.Субіна. – К.: НПУ, – 2012. – 256 с.

25. Булда А.А. Практична підготовка студентів до інноваційної діяльності: з досвіду роботи історичного ф-ту НПУ ім. М.П.Драгоманова / А. Булда; НПУ ім. М.П.Драгоманова // Історія в школі. – 1998. –.N10. – С.8-10.

26. Вербець В. В. Соціологія: навчальний посібник. / В. В. Вербець, О. А. Субот, Т. А. Христюк. – К.: Кондор, 2009. – 550 с.

27. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

28. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 261 с.

29. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Автономна Республіка Крим : монографія / [В. П. Андрущенко, М. В. Багров, Е. Ш. Бекірова, О. В. Глузман та ін.]; В.о. АПН України. Інст вищої освіти; / за заг. ред. О. В. Глузман.– К. : Знання України, 2009.– 295 с.

30. Вовк Л.П. Історико-педагогічне обґрунтування аксіологічності підготовки вчителя / Л.П. Вовк // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: Матеріали міжнародної конференції. – К., НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2005. – С. 51–59.

31. Вовк Л.П. Педагогічна культура спеціаліста в системі завдань ви-

щої освіти: сборник научных трудов / Л.П. Вовк // Научные записки / Укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко. – Київ, 2001. – Вип. 40. – С. 112–115.

32. Вовк Л.П. Проблема педагогічних цінностей в історії освіти і думки: научное издание / Л. П. Вовк // Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічності освіти (історичний, теоретико-практичний аспекти): Матеріали Міжнар. наук. конференції, присвяченої 170-річному ювілею НПУ ім. М.П. Драгоманова / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ : НПУ, 2005. – С. 411.

33. Вундерер Р., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции со-предпринимательства /Р. Вундерер, П. Дик // Проблемы теории и практики управления : Международный журнал . – 09/2003 . – N5 . – С.105–110.

34. Гадамер, Г.Г. Истина и метод / Г.Г. Гадамер. пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

35. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – [Чинна 2013–08–14] //Наказ Міністерства освіти і науки України № 1176.– Сайт «Нормативно-правова база – Міністерство освіти і науки України». – Режим доступу: https://docs.google.com/viewer?url=http://mon.gov.ua/files/normative/20130815/1691/nmon_+1176_14082013.doc&embedded=false. – Назва з екрана.

36. Галузевий стандарт вищої освіти: Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівця за напрямом 6.020303 Філологія (Українська мова і література) галузі знань 0203 «Гуманітарні науки» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012.

37. Галузевий стандарт вищої освіти: Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівця за напрямом 8.02030301 – «Українська мова та література», галузі знань 0203 «Гуманітарні науки» освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012.

38. Ганжа А.О., Зотов А.А. Гуманистическая социология Флориана Знанецкого / А.О. Ганжа, А.А. Зотов // Журнал Социологические исследования

ния. – 2002. – № 3. – С. 112-120.

39. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.

40. Глузман, О. В. Сучасний стан і перспективи розвитку педагогічних технологій в університетській педагогічній освіті : технології педагогічної освіти / О. В. Глузман, Ю. Ю. Городецька // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти НАПН України. - Київ, 2011. - № 3'2011 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, Т. 1. - С .33-38.

41. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.

42. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, – 1997. – 374 с.

43. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів /М. Гончарова-Горпьянська // Рідна школа. – 2004. – № 7-8.

44. Гудзовская, А. А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости: дис. канд. психолог. наук / А.А. Гудзовская; Самарск. гос. пед. унт. – Самара, 1998. – 230 с.

45. Гулыга А. В. Гердер / А.В. Гулыга. – М.: Мысль, 1975. – 184 с.

46. Декларація принципів толерантності: 16 листопада 1995 р.: [Електронний ресурс]/ Сайт «Толерантность» – Режим доступу: <http://www.tolerance.ru/tolerdeklaraciya.php>.

47. Дильтей, В. Введение в науки о духе (фрагменты) / В. Дильтей // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв: трактаты, статьи, эссе. – М.: Изд-во МГУ, 1987.

48. Дильтей В. Собрание сочинений в 6 тт. – Т.4: Герменевтика и теория литературы / под ред. А.В. Михайлова и Н.С. Плотникова / пер. с нем. под ред. В.В. Библихина и Н.С. Плотникова. – Научное издание. – М.: Дом ин-

теллектуальної книги, 2001. – 400 с.

49. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Марина Олександрівна Докторович; Інст пробл. виховання АПН України. К. , 2007. – 19 с.

50. Економічна енциклопедія в 3-х т. Т. 2 / за ред. С.В. Мочерного. – К.: Академія, 2001. – 846 с.

51. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред.. В.Г. Кремень; – К.: Юрінком Інтер, 2008. –1040 с.

52. Євдокимов В.І. Ефективність навчання студентів: навчальний посібник/ [В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, В. В. Луцен-ко, Т. П. Агапова та ін.] за ред. В.І.Євдокимова; Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004.–222 с.

53. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М.Б.Євтух, М.І.Соловей, Є.С.Спіцин, З.М.Шалік // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Випуск 12 / за заг.ред. В.І.Сипченка.– Слов'янськ: Видавничий центр СДП, 2001.– С.33–44.

54. Євтух М. Б., Соціальна педагогіка: підручник./ М. Б.Євтух, О. П. Сердюк. – К.: МАУП, 2003. – 232 с.

55. Єрмаков І.Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики / І.Г. Єрмаков. – З.: Практико-зорієнтований посібник, 2006.

56. Єрмаков І. Г. Розвивати життєву компетентність / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Шкільний світ. – М. : Академія, 2006. – 304 с.

57. Ерофеева В.А. Общие основы педагогики: конспект лекцій / В. А. Ерофеева. – М.: Высшее образование. – 192 с.

58. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000.

59. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

60. Заблоцька, О.С. Міжнародний досвід формування компетенції /

О.С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (42). – 2008. – С. 20-24.

61. Заблоцька, О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О.С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (40). – 2008. – С. 63-68.

62. Заблоцька, О.С. Реалізація компетентнісного підходу у вітчизняній освіті / О.С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (43). – 2009. – С. 58-63.

63. Загальна психологія: підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – С. 464.

64. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко]; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа. – 2004. – 422 с.

65. Ильин В.В. Философия науки: ученик / В.В. Ильин. – М.: Изд-во МГУ, 2003.

66. Історія філософії в її зв'язку з освітою: підруч. для студ. вищ. навч. закл./ Г. І. Волинка [та ін.]; за ред. Г. І. Волинки. – К.: Каравела, 2012. – 479 с.

67. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования: избр. пед. соч. / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982.

68. Кареев Н.И. Общая методология гуманитарных наук / Н. И. Кареев. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://philosophy.spbu.ru/userfiles/rusphil/Veche%20%E2%84%962212.pdf> – Назва з екрана.

69. Кисіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.10 філософія освіти / Микола Васильович Кисіль. – Київ, 2008

70. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Образование»: публикация в рамках проекта Tuning TEMPUS / под ред.: И. Дюкарева, ун-т Деусто (Испания), Е. Караваевой, Е. Ковтун (Россия). – Більбао: Університет Деусто, 2013. – 81 с.

71. Ключевая роль социальной компетенции в концепции со-

предпринимательства / Р. Вундерер, П. Дик // Проблемы теории и практики управления : международный журнал . – 09/2003 . – N5 . – С.105-110 .

72. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. / Г. М. Коджаспирова А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448с.

73. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 350 с.

74. Кон И.С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1976. – 383 с.

75. Котловин А. В. Логика истории как составная часть философии истории от Августина до Маркса / А. В. Котловин // Философия истории: диалог культур. - М. 1989.- С. 73-75.

76. Краевский В. В. Предметное и обще-предметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В.Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С.64.

77. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

78. Кузьмина, Н.В. Способность, одаренность и талант учителя / Н.В.Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

79. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В.Кузьмина. – Л.: Знание, 1961.–98 с.

80. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омельченко. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.

81. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

82. Лебедев С. А. Философия науки: словарь основных терминов / С. А. Лебедев. – М.: Академический Проект, 2004. – 320 с.

83. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В. М.Лейбин. – СПб: Питер, 2001. – 688 с.

84. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у цілесп-

рямованій поведінці особистості / Л. А. Лепіхова // Практична психологія та соціальна робота : науково-практичний та освітньо-методичний журнал . – 02/2006 . – №2 . – С.65-69.

85. Луков С. В. Человек в зеркале организационных культур [Электронный ресурс] / С. В. Луков// Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2010. – № 7 – Биоэтика и комплексные исследования человека, Режим доступа: <http://www.zpujournal.ru/ezpu/2010/7/Lukov/> – Назва з екрана.

86. Ляшенко В. І. Визначення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей-інвалідів : метод. рекомендації для спеціалістів соціальної реабілітації / В. І. Ляшенко. – Миколаїв : Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, 2009. – 46 с.

87. Мантатов В. В. Гуманитарное познание / В.В. Мантатов // Диалектика познания. –Л.: Знание, 1988.

88. Манько, В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – С. 153–161, 153–161.

89. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

90. Маслова Н. В. Периодическая система общих законов человеческого общества / Н. В. Маслова. – М.: Институт холодинамики , 2006. – 292 с.

91. Матвієнко П. В. Ефективність гуманітарних знань: викладання та засвоєння / П. В. Матвієнко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – № 4. – С. 95–104.

92. Маценко Ж.М. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання / Ж.М. Маценко. – К.: Освіта України, 2010. – 100 с.

93. Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура / Р. К. Мертон // Социологические исследования. – 1992. – № 2–4. – С. 118–124.

94. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стан-

дартів вищої освіти (компетентнісний підхід)/ укладачі: В.Л. Гуло, К.М. Левківський, Л.О. Котоловець, Н.І. та ін.– Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013. 92 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iitzo.gov.ua/vyschaosvita/normatyvnapravovabazavyschojiosvity/>

95. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М.Митина. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 320 с.

96. Михайлов О.В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Олександр Васильович Михайлов; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2001. – 20 с. – укр.

97. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки: навч. посібник / [О. Г. Мороз, О. С.Падалка, В. І. Юрченко]; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2006. –208 с.

98. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів / [О. Г. Мороз, О. С.Падалка, В. І. Юрченко]; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.

99. Мороз А. Г. Роль педагогического общения в профессиональном становлении молодого учителя / А.Г. Мороз. – Барнаул, 1985. – С. 67-68.

100. Мороз О. Г. Соціально-психологічна адаптація молодого вчителя / О.Г. Мороз. // Радянська школа. – 1985. – № 8. – С. 21-28.

101. Москаленко В. В.Соціалізація особистості / В.В. Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.

102. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат /под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

103. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навчальний посібник / [О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко, П. М. Гусак та ін.]; за заг. ред. О. Г. Мороза; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2001. – 337 с.

104. Налаштування освітніх структур в Європі (Tuning) [Електронний ресурс] / Сайт «Національний Темпус / Ерасмус – офіс в Україні». – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>; <http://www.tuningrussia.org/> – Назва з екрану.
105. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
106. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] / Сайт «Законодавство України». – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. – Назва з екрану.
107. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник / А.С.Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
108. Новая философская энциклопедия в 4-х тт / под ред. В. С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001.
109. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
110. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Рос. АН, Инт рус. яз., Рос. фонд культуры; под. ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Азъ, 1992. – 955 с.
111. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: підручник; у 2 кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2006. – Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування.
112. Основи педагогіки вищої школи : навчально-методичний комплекс для аспірантів і магістрів / укл.: Л. Вовк, О. Падалка, Р. Семерникова; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2005. – 59 с.
113. Павленко В.М. Уявлення про співвідношення соціальної та особистісної ідентичності в сучасній західній психології / В.М. Павленко // Питання психології. – 2000 – № 1 – С. 135-141.

114. Падалка, О. С. Професійно-економічна підготовка майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах: дис. дра пед. наук : 13.00.04 / Олег Семенович Падалка; Акад. пед. наук України, Інст педагогіки. – К., 2009. – 412 арк.
115. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов]; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с. – С. 29-31.
116. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук, О. В. Глузман та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
117. Педагогическая энциклопедия в 4 тт. / гл. ред. И. А. Каиров, Ф.Н. Петров; ред. коллегия А.И. Богомолов и др. . – Москва: Советская Энциклопедия, 1964.
118. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бимбад; редкол.: М.М. Безруких и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
119. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. – [Чинна 2013–05–25]. – Франкфурт. – 2013.– Сайт «Асоціація ректорів педагогічний університетів Європы» – Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskayakonstitutsiyaevropy/141pedagogichnakonstitutsiiayevropy1> – Назва з екрана
120. Плюшар А. Энциклопедический лексикон в 17-ти тт. Т. 9 / А. Плюшар. – СПб.: Типография А. Плюшара, 1837.
121. Подольська, Є. А. Соціологія : 100 питань – 100 відповідей: навчальний посібник / Є. А. Подольська, Т. В. Подольська. – К.: ІНК ОС, 2009. – 352 с.
122. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-67.
123. Прокопенко І.Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посібник / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2008. – 344 с
124. Психолого-педагогічні основи навчання: навчальний посібник для

викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових навчальних закладів / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко; Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Український центр духовної культури, 2008. – Т. 1. – 420 с.

125. Психологія: підручник / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2001.

126. Радул В.В. Формування соціальної зрілості майбутнього вчителя в громадській і науково-дослідній діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Валерій Вікторович Радул; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1993. – 184 с.

127. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт; Восточно-Европейский институт психоанализа, СПб: Амфора, 1995. – 260 с.

128. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М.: ИНФРАМ, 2007. – 495с.

129. Рубин К. Х. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей: межличностное общение / [К. Х. Рубин, Л. Роуз-Крэснор]; сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погольши. – СПб: Знак, 2001.

130. Сгадова В.В. Комунікативна культура викладача як умова гуманізації педагогічної взаємодії у навчальному процесі / В.В. Сгадова // Наукові записки. – Серія «Психолого-педагогічні науки». – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 3. – С. 65-68.

131. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Світлана Олександрівна Сисоєва; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 428 с.

132. Скирбекк Г. История философии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. Скирбекк, Н. Гилье; пер. с англ. В.И. Кузнецова; под ред. С.Б. Крымского. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 800 с.

133. Словник літературознавчих термінів. – [Електронний ресурс]: http://onlyart.org.ua/?page_id=37792 – Назва з екрану.

134. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема /Т. М. Смагіна // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 50.: Педагогічні науки. – 2010. – С. 138-142.

135. Смирнова Е. Д. Средневековый мир в терминах, именах и названиях / Е. Д. Смирнова, Л. П. Сушкевич, В. А. Федосик. – Минск: Беларусь.. 1999. – 383 с. – С.302.

136. Смотрицький Є. Ю., Про специфіку викладання гуманітарних дисциплін / Є. Ю. Смотрицький, М. І. Романенко // Нива знань: науково-методичний альманах. – Дніпропетровськ. – №4. – 2001. – С.36.

137. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр; пер. с фр. А. М. Сухотина, под ред. Р. И. Шор. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с. – Лингвистическое наследие XX века.

138. Соціологія: навчальний посібник/ за ред. С.О. Макеєва. –К.: Т-во "Знання", КОО, 2005. – 455 с.

139. Социология: учебник для высших учеб. заведений / [Г.В.Осипов, А.В.Кабыща, М.Р.Тулъчинский и др.]; редкол. Г.В.Осипов (отв.ред.) и др. – М.: Наука, 1995. – 373, [1] с.

140. Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003.– 1312 с.

141. Сучасна соціальна філософія : курс лекцій / В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. – К. : Генеза, 1996. – 368 с.

142. Столяренко Л.Д. Психология: учебник для вузов /Л.Д.Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. –607 с.

143. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / под ред. А. А. Пинского. – М.: ООО «Мир книги», 2001.

144. Структурализм. Современная западная философия: энциклопеди-

ческий словарь / Сост. и отв.ред.: В. С. Малахов, В.П. Филатов. – М.: Культурная революция, 2009. – С. 77-80.

145. Субіна О.О. Використання ігрових технологій при вивченні курсу «Освітня політика» /О.О. Субіна // Матеріали загальноуніверситетської звітно-наукової конференції викладачів, аспірантів і докторантів за підсумками наукових досліджень 2013 року «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету»: Зб. наук. праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік. – 9-10 лютого 2014 року. – Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. - С.111-113.

146. Субіна, О.О. Гуманізація освіти як основа передумова формування інноваційної особистості майбутнього викладача / О.О. Субіна //Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова за 2011 рік «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету». – 9-10 лютого 2012 року. – Частина 2. – НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – 291 с. – С.150-152.

147. Субіна О.О. Європейський вимір педагогічної освіти в 21 столітті / О.О. Субіна // Матеріали загальноуніверситетської звітно-наукової конференції викладачів, аспірантів і докторантів за підсумками наукових досліджень 2012 року «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету»: зб. наук. праць звітно-наукової конференції Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова за 2012 рік. – 9-10 лютого 2013 року. – Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. - С.101–102.

148. Субіна, О.О. Імідж вищого навчального закладу як важливий чинник конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг / О.О. Субіна // Вища школа. – 2011. – №1. – С.46-54.

149. Субіна О.О. Інноваційна культура викладача / О.О. Субіна // Навчальні інновації та їхній вплив на якість університетської освіти: зб. мат. наук.метод. конф. 29.01.2003 р. – К.: КНЕУ, 2003. – 492 с. – С.138-140.

150. Субіна О.О. Інноваційна освітня діяльність педагогічних університетів при реалізації магістерської підготовки / О.О.Субіна // Наукові записки: збірник наукових статей; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2013. – Випуск СІХ (109): Серія педагогіч-

ні та історичні науки. – С. 198-204.

151. Субіна, О.О. Міжнародні конкурентні переваги вищих навчальних закладів / О.О. Субіна // Малий і середній бізнес (право, держава, економіка): Економіко-правовий науково-практичний журнал. – 2011. – №12. – С.135-142.

152. Субіна О.О. Міжнародні правові засади реалізації академічних свобод і автономії вищих навчальних закладів /О.О. Субіна // Дев'яті юридичні читання. Політико-правова реформа в Україні: історія, сучасність, перспективи: матеріали Міжнародної наукової конференції 24–25 травня 2013 р. НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 254–256.

153. Субіна, О.О. Освіта в галузі прав людини як елемент правової культури суспільства /О.О. Субіна // Восьмі юридичні читання. Правові проблеми взаємодії влади і громадянського суспільства: матеріали Міжнародної наукової конференції 10 – 11 жовтня 2012 року. – К.: Вид-во НПУ ім.. М.П. Драгоманова, 2012. – 462 с. – С. 300-303.

154. Субіна О.О. Основні характеристики особистості викладача в історичному і сучасному ракурсах / О.О.Субіна // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова: фаховий збірник з педагогічних наук. – Вип. 21 (31). – Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – С. 78-82.

155. Субина О.А. Основные направления реализации инновационных подходов в современной системе подготовки кадров / О.А. Субина // Проблемы проектирования образовательных стандартов и программ в странах содружества независимых государств: мат. тр. Междунар. научно-практ. конф. «Проблемы стандартизации в образовании и пути их решения» (Москва, 1011 ноября 2009г.). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 300 с. – С.103-105.

156. Субіна О.О. Особливості формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей / О.О. Субіна /Вища освіта України №3 (додаток 3). – 2014. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія теорія, технології». – Т.2. – 480 с. – С. 348-352.

157. Субіна О.О. Професійна майстерність та особисті якості викладача в сучасній системі освіти України / О.О.Субіна // Вища освіта України. – №3

(додаток 1). – 2012р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.2. – 568 с. – С.378-385.

158. Субина О.А. Роль социальной компетентности при подготовке преподавателей гуманитарных специальностей / О.О. Subina / *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences: Scientific journal*. – № 9–10 (September–October). – 2014. – Р. 123-127.

159. Субіна О.О. Сучасна практика підготовки викладачів у магістратурі / О.О.Субіна // *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. – 2013. – №3(50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т.2. – 286 с. – С.138-141.

160. Субіна О.О. Український студент європейської якості / О. О. Субіна / *Методичні та практичні аспекти застосування та розвитку системи контролю знань в університеті* / Зб. мат. наук.-метод. конф. 26.02.2004 р. – К.: КНЕУ, 2004. – 556 с. – С.155-158.

161. Субіна, О.О. Формування інноваційної особистості викладача як пріоритетний напрямок освітньої політики держави /О.О. Субіна // «Від викладання дисциплін – до освоєння наук: трансформація змісту, технологій освітньої діяльності та розвиток педагогічної майстерності»: [Електронний ресурс] : зб. матеріалів наук.метод. конф. 31 січня 2013 р. – К.: КНЕУ, 2013. – 531 с. С.529-530. – Режим доступу: <http://ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/2694>

162. Субіна О.О. Формування корпоративної культури як важливий напрямок академічної політики педагогічного університету /О.О. Субіна // *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Освітня політика держави: філософія, методологія, практика» 23-24 жовтня 2013*. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С. 243-247.

163. Субіна, О.О. Формування особистості викладача як психолого-педагогічна проблема /О.О. Субіна // *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис* / Гол. ред. Н.М. Дем'яненко. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2013. – Вип. 67. – 265 с. – С. 237-240.

164. Теслюк В.М. Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник / В.М. Теслюк, П.Г. Лузан. – К.: НАКККіМ, 2011. – 304с.

165. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. / П.Тейяр де Шарден; пер. и прим. Н.А.Садовского. – М.: "Прогресс", 1965. [Електронний ресурс]. – Ре-

жим доступу: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/shard01/> - Назва з екрану.

166. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / Г. В. Онкович, М. І. Бойченко, Н. М. Дем'яненко, З. Ф. Донець та ін. [за заг. ред. Г. В. Онкович]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 336 с.

167. Толковый словарь русского языка в 3-х тт. / ред. Д. Н. Ушаков. – Т.1. – М.: Вече: Мир кн., 2001. – 703,1 с.

168. Українська радянська енциклопедія в 12-ти тт. / за ред. М. Бажана. – Т.3. – К.: Гол. редакція УРЕ, 1974-1985.

169. Ушаков Е.В Введение в философию и методологию науки: учебник. М.: Изд-во «Экзамен», 2005. – 528 с.

170. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения. – М: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.

171. Февр Л. Цивилизация: эволюция слова и группы идей: // Бои за историю / Февр, Люсьен, Бобович, А. А., Гуревич, А. Я., АН СССР. – М.: Наука, 1991. – 629 с.

172. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. – 2-е вид. доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

173. Философский энциклопедический словарь/ гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

174. Франц А.С. Корпоративная культура учреждений профессионального образования: курс лекций / А.С.Франц. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.пед. ун-та, 2011.

175. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. /пер. с фр. В. П. Визгина и Н. С. Автономовой. – СПб.: Асад. 1994. – 408 с. – С. 372.

176. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: Пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 730, [6] с.

177. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности / Хьел Л., Зиглер Д. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.

178. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2 – № 3.

179. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / А.В. Хуторской. – [Электронный ресурс] – Центр «Эйдос», 2002. – Режим доступа : www.eidos.ru/news/compet.htm - Назва з екрану.

180. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.59-68.

181. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття /В. Циба //Кроки до творчості. – К.: Контекст, 2011. – 209 с.

182. Шабатура Л. Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования : дис. канд. философ. наук / Любовь Николаевна Шабатура. – Омск, 1996. – 167 с.

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

184. Шаповалов В. О специфике гуманитарного знания / В. Шаповалов // Общественные науки и современность. – 1994. – № 1. – С. 85–92.

185. Шинкаренко О. Н. Корпоративная культура. Мифы и реальность / О. Н. Шинкаренко // Кадры предприятия. – 2011. – N 9. – С. 59-66. – N 10. – С. 39-55.

186. Шинкарук В.И. Теория познания, логика и диалектика Канта/ В.И. Шинкарук. – Киев: Наук.думка, 1974. – 335 с.

187. Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер; пер. с нем. А.Л.Вольского; научн. ред. Н.О.Гучинская. – СПб.: Европейский Дом, 2004. – 242 с.

188. Шкурко І.І. Соціально-гуманітарна і політична підготовка майбутніх учителів /історико-педагогічний аспект/: навч.посібник / І.І. Шкурко. – К.: КДП. 1992. – 144 с.
189. Эрибон Д. Мишель Фуко / Д. Эрибон; пер. с франц. Е. Э. Бабаевой. – М.: Молодая гвардия, 2008. –382 с.
190. Ящук І. П. Формування життєво компетентної особистості : науково-методичний посібник / І. П. Ящук. – Хмельницький : Вид-во Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. – 54 с.
191. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.
192. DeSeCo Project Web Site. (2002). Retrieved August 30, 2002 from www.deseco.admin.ch.
193. ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement.
194. European Commission (2007). Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the council and the European Parliament. Brussels: European Commission. [Електронний ресурс]/ Режим доступу: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf>. – Назва з екрана.
195. Hamm P.H. Teaching and Persuasive Communication: Class Presentation Skills. The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning. 2009. Режим доступа: <http://www.brown.edu/Administration/SheridanCenter/-publications/preskills.html>;
196. Keen, K. Competence – What is it and how can it be Developed. In Conference Proceedings of Ette Conference 1991, pp. 61-77.
197. Kenneth A. Dodge, Gregory S. Pettit, Cynthia L. McClaskey, Melissa M. Brown and John M. Gottman. – Monographs of the Society for Research in Child Development Vol. 51, No. 2, Social Competence in Children (1986), pp.
198. Murphy R. and Sharma N. What Don't We Know About Interactive Lectures? Seminar.net. International Journal of Media, Technology and Lifelong

Learning. 2010. V.6,1. Режим доступа: <http://seminar.net/index.php/component/-content/article/75/135whatdontweknowaboutinteractivelectures>

199. Raskin, J. D. (2006). Constructivist theories. In J. C. Thomas & D. L. Segal (Eds.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology*. Vol. 1: *Personality and everyday functioning* (pp. 212–229). New York, NY: John Wiley.

200. Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.unidue.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf. – Назва з екрана.

201. Tuning Educational Structures in Europe II, 2005. Режим доступа: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>;

202. Teachers’ Professional Development : Europe in international comparison [An analysis of teachers’ professional development based on the OECD’s]. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010 [Электронный ресурс]/ Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/talis/report_en.pdf. – Назва з екрана.

203. Ute Clement, Rolf Arnold (Hrsg.) *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Leske + Budrich, Opladen, 2002.

Програма тренінгу «Ноосферна освіта»

Мета тренінгу: формування в учасників розуміння основних принципів і завдань ноосферної освіти в сучасному суспільстві.

Завдання тренінгу:

- визначення сучасних проблем освіти;
- виділення пріоритетних цінностей, на які спирається ноосферна психолого-педагогічна наука;
- розкриття ідей ноосферного розвитку;
- аналіз основ ноосферної освіти;
- розробка моделі ноосферної освіти.

Програма тренінгу:

1. Концепція ноосферної освіти.

Ідея ноосферного розвитку. Ноосферна освіта як науково-орієнтована інноваційна технологія навчально-виховної діяльності з вироблення духовних і ціннісних орієнтацій студентів на базі Загальних Законів Світу. Мета ноосферної освіти. Результати ноосферної освіти. Цільові та структурні відмінності від традиційної освіти.

2. Цивілізаційна криза і криза сучасної системи освіти.

Глобальні проблеми людського суспільства та причини їх виникнення. Сучасні проблеми і протиріччя в освіті. Орієнтири для подальшого розвитку людства: світоглядні, духовні, моральні, ідеологічні, наукові, освітні, соціальні, економічні, психологічні і т. д.

3. Природна спрямованість формування цілісного мислення як основа гармонійного розвитку людини.

Думка як геомодельююча сфера (В. Вернадський). Біоадекватність в освітньому процесі. Формування екологічного мислення в процесі освіти. «Уроки розуміння», «уроки любові» як основа формування здорової особистості. Трансформація негативних мисленнєвих форм.

4. Загальносистемна теорія розвитку природи, суспільства, мислення.

Осягнення Загальних Законів Світу і їх адекватне застосування. Екологічне мислення й екологічний розвиток людини відповідно до Законів Світу. Духовність як основа гармонійної, здорової людини. Трансформації негативних проблем в позитив на основі Загальних Законів Світу основа прогресивного розвитку людини і суспільства.

5. *Формування моделі ноосферної освіти на основі теорії єдності світу.*

Місія ноосферної освіти. Інтегративність ноосферної освіти. Культурологічне ядро ноосферної освіти. Ціннісно-цільова основа ноосферної освіти. Змістовно-процесуальний компонент для розвитку цілісного мислення і світосприйняття.

Методи проведення: інтерактивні інформаційні блоки, дискусії, робота індивідуальна і в малих групах.

Інформаційні джерела:

1. Антоненко Н.В., Ульянова М.В. Педагогика ноосферного розвитку. – М.:Екон-Информ, 2007.
2. Астафьев Б.А. Теория единой живой Вселенной (Законы, гипотезы). – М.: Информациология, 1997. – 147 с.
3. Маслова Н.В. Периодическая система Общих законов познания и постижения. – М., 2007. – 180 с.
4. Маслова Н.В. Периодическая система законов образования. – М., 2009. – 179 с.
5. Ноосферное образование – ключ к здоровью / Гончаренко М.С., Маслова Н.В., Куликова Н.Г. – М: Институт холодинамики, 2011. – 124 с.

Додаток Б

Матеріали до тренінгу «Корпоративна культура освітнього закладу»

Ділова гра: «Що виросло» у Вашій структурі?

Аналіз наявної корпоративної культури, методи її оцінки та корекції.

Питання і завдання

1. Опишіть корпоративні цінності у Вашій структурі.
2. Які прояви корпоративної культури у Вашій структурі?
3. Які основні джерела корпоративної культури у Вашій структурі?
4. Яка роль лідера у Вашій структурі

Репутаційний аудит методом контрольних запитань

| Питання | Тип корпоративної культури | | | |
|--|---|---|--|--|
| | Бюрократична | Підприємницька | Органична | Партиципативна |
| Як організація керується? | Сильним керівництвом | Вільною ініціативою | Відповідно до місії організації | Загальним обговоренням |
| Що лежить в основі вирішення проблем? | Ретельне продумування | Індивідуальна творчість | Відповідність до цілей і завдань організації | Взаємодія |
| На чому ґрунтується лідерство? | На владі та статусі | На авторитеті та визнанні | На спільному баченні і прагненні до спільної мети | На сприятливих контактах і співробітництві |
| За допомогою яких засобів долають хронічні проблеми? | Посилують кріпництво і дотримуються нормативів | Шукають нові творчі ініціативи | Не приділяють проблемам уваги і відмовляються від їх обговорення | Докладного обговорення і напруженні за часом вирішення |
| Як виконується повсякденна робота? | Орієнтована на незмінність курсу і активність керівництва | Видозмінюються кожним по-своєму | За мінімального втручання керівництва | Постійно перевіряється керівництвом для більшої досконалості |
| Як ставляться до функцій і відповідальності? | Підписуються і затверджуються | Виходять такими, якими їх роблять люди | Реалізуються з майже автоматичною точністю | Поділяються і взаємозамінюються за необхідністю |
| Як ставляться до бажань та інтересів окремих людей? | Підпорядковуються інтересам організації | Вважають, що особисті інтереси людей - найважливіші | Реалізуються в міру їх узгодженості з цілями організації | Узгоджуються з інтересами організації через домовленості |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| Чим займається керівництво? | Визначає лідерів і можливі напрямки розвитку | Дозволяє кожному виконувати свою роботу відповідно до їх бачення | Визначає мету і формат її досягнення, зводячи до мінімуму інше втручання | Діє як каталізатор групової взаємодії й співробітництва |
| Який вплив мають суперечки і конфлікти ? | Загрожують стабільності організації і заважають роботі | Є продуктом вираження індивідуальності і несхожості особистостей | Характеризуються як факт розходження цілей персонала із загальними цілями і завданнями | Вважаються необхідними для ефективного вирішення проблеми |
| Як можна охарактеризувати комунікації? | Формальні та зарегламентовані | Відмінні за інтенсивністю і непередбачувані | Обмежені і несуттєві | Відкриті і наповнені |
| Яке ставлення до інформації? | Інформація контролюється, доступ обмежений | Використовується для індивідуальних досягнень | Визначається як спільне знання, яке не варто виносити за межі організації | Оцінюється і розподіляється відкрито |

Основні етапи формування корпоративної культури організації:

- 1) опрацювання місії організації, визначення стратегії, основних цілей і цінностей (пріоритетів, принципів, підходів, норм і бажаних зразків поведінки);
- 2) вивчення існуючої корпоративної культури. Визначення ступеня відповідності існуючої корпоративної культури стратегії розвитку організації, виробленої керівництвом. Виявлення позитивних і негативних цінностей;
- 3) розробка організаційних заходів, спрямованих на формування, розвиток або закріплення бажаних цінностей і зразків поведінки;
- 4) цілеспрямований вплив на корпоративну культуру з метою подолати негативні цінності і розвинути настанови, що сприяють реалізації розробленої стратегії;
- 5) оцінювання успішності впливів на корпоративну культуру і внесення необхідних коректив.

Додаток В

Опитувальник соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса та Р. Даймонда

Мета: виявити особистісні рушійні сили розвитку, такі як самооцінка, самосприйняття, прийняття інших, соціальна спрямованість особистості, прагнення до домінування, вираження інтернальності в рішеннях і діях.

Інструкція: В опитувальнику містяться висловлювання про людину, про її спосіб життя: переживання, думки, звички, стилі поведінки. Їх завжди можна зіставити з нашим власним способом життя.

Прочитавши або прослухавши чергове висловлювання опитувальника, приміряйте його до своїх звичок, свого способу життя і оцініть: якою мірою цей вислів може бути віднесений до Вас. Для того, щоб позначити вашу відповідь в бланку, виберіть один з шести варіантів оцінок, пронумерованих цифрами від «0» до «6», що на вашу думку є найбільш відповідним:

- «0» – Це до мене абсолютно не відноситься;
- "1" – Це на мене не схоже;
- «2» – Сумніваюся, що це можна віднести до мене;
- «3» – Не наважуюсь віднести це до себе;
- «4» – Це схоже на мене, але немає впевненості;
- «5» – Це на мене схоже;
- «6» – Це точно про мене.

Обраний Вами варіант відповіді поставте в бланку для відповідей у клітинці, що відповідає порядковому номеру висловлювання.

ОПИТУВАЛЬНИК СПА

1. Відчуває незручність, коли вступає з кимнебудь у розмову.
2. Немає бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому любить змагання, боротьбу.
4. Ставить до себе високі вимоги.
5. Часто лає себе за зроблене.
6. Часто відчуває себе приниженим.
7. Сумнівається, що може подобатися комунебудь з осіб протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконує завжди.
9. Теплі, бадьорі відносини з оточуючими.
10. Людина стримана, закрита; тримається від усіх трохи осторонь.
11. У своїх невдачах звинувачує себе.
12. Людина відповідальна; на неї можна покластися.
13. Відчуває, що не в силах хоч щонебудь змінити, що всі зусилля марні.
14. На багато речей дивиться очима однолітків.
15. Приймає в цілому ті правила і вимоги, яких слід дотримуватися.
16. Власних переконань і правил не вистачає.
17. Любить мріяти – іноді просто серед білого дня. Насилу повертається від мрії до дійс-

ності.

18. Завжди готова до захисту і навіть нападу: «зациклюється» на переживаннях образ, подумки перебираючи засоби помсти.
19. Вміє керувати собою і власними вчинками, змушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль для неї – не проблема.
20. Часто псується настрої: накочує смуток, нудьга.
21. Все, що стосується інших, не хвилює: зосереджена на собі, зайнята собою.
22. Люди, переважно, їй подобаються.
23. Не соромиться своїх почуттів, відкрито їх висловлює.
24. Серед великого зібрання людей буває трошки самотньо.
25. Зараз дуже не по собі. Хочеться все кинути, кудись сховатися.
26. З оточуючими зазвичай ладнає.
27. Важче за все боротися з самим собою.
28. Насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточуючих.
29. У душі – оптимізм, віра у майбутнє.
30. Людина несхибна, вперта; таких називають важкими.
31. До людей критична і засуджує їх, якщо вважає, що вони цього заслуговують.
32. Зазвичай відчуває себе не провідним, а другорядним: не завжди вдається мислити і діяти самостійно.
33. Більшість із знайомих, ставиться добре, любить.
34. Іноді бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.
35. Людина з привабливою зовнішністю.
36. Відчуває себе безпорадно, потребує когось, хто був би поруч.
37. Приймаючи рішення, дотримується його.
38. Приймаючи, здавалося б, самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших.
39. Відчуває почуття провини, навіть коли звинувачувати себе наче б то ні в чому.
40. Відчуває неприйняття того, що його оточує.
41. Всім задоволений.
42. Вибитий з колії: не може зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.
43. Відчуває млявість; все, що раніше хвилювало, стало раптом байдужим.
44. Урівноважений, спокійний.
45. Розсердившись, нерідко виходить з себе.
46. Часто відчуває себе скривдженим.
47. Людина поривчата, нетерпляча, гаряча: не вистачає стриманості.
48. Буває, що розпускає плітки.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підводять.
50. Досить важко бути самим собою.
51. На першому місці розум, а не почуття: перш ніж щонебудь зробити, подумає.
52. Те, що відбувається з нею тлумачить на свій манер, здатна нагадувати зайвого ... Одним словом – не від світу цього.
53. Людина терпима до інших і приймає кожного таким, який він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає себе цікавою людиною – привабливою як особистість, помітною.
56. Людина сором'язлива, легко знічується.
57. Обов'язково потрібно нагадувати, підштовхувати, щоб справу було доведено до кінця.
58. У душі відчуває перевагу над іншими.
59. Немає нічого такого, в чому б висловив себе, виявив свою індивідуальність, своє Я.
60. Боїться того, що думають про нього інші.
61. Честолюбний, небайдужий до успіху, схвалення; в тому що для нього важливо, намагається бути серед кращих.
62. Людина, у якої в даний час багато що заслуговує на зневагу.
63. Людина ділова, енергійна, сповнена ініціатив.
64. Відступає перед труднощами і ситуаціями, які загрожують ускладненнями.

65. Себе просто недостатньо цінує.
66. Природжений лідер і вміє впливати на інших.
67. Відноситься до себе в цілому добре.
68. Людина наполеглива, настійлива; їй завжди важливо наполягти на своєму.
69. Не любить, коли з кимось псуються стосунки, особливо – якщо розбіжності загрожують стати істотними.
70. Довго не може прийняти рішення, а потім сумнівається в його правильності.
71. Перебуває в розгубленості, все сплуталось, все змішалось у нього.
72. Задоволений собою.
73. Невезучий.
74. Людина приємна, приваблива для оточуючих.
75. Особою, може, і не дуже гарний, але може подобатися як людина, як особистість.
76. Зневажає осіб протилежної статі і не зв'язується з ними.
77. Коли потрібно щось зробити, охоплює страх: а раптом – не впораюся, а раптом – не вийде.
78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно б турбувало.
79. Вміє наполегливо працювати.
80. Відчуває, що росте, дорослішає: змінюється сам і змінюється його ставлення до навколишнього світу.
81. Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розбирається.
82. Завжди говорить тільки правду.
83. Стривожений, стурбований, напружений.
84. Щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід наполягти, і тоді будуть поступки.
85. Відчуває невпевненість у собі.
86. Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватися і обґрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступлива, податлива, м'яка у відносинах з іншими.
88. Людина, любить міркувати.
89. Інколи любить похвалитися.
90. Приймає рішення і тут же їх змінює; зневажає себе за безхребетність, а зробити з собою нічого не може.
91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу.
92. Ніколи не виправдовується.
93. Відчуває відчуття скутості, внутрішньої несвободи.
94. Виділяється серед інших.
95. Не дуже надійний товариш, не в усьому можна покластися.
96. З собою все ясно, себе добре розуміє.
97. Комунікабельна, відкрита людина; легко сходиться з іншими.
98. Сили і здібності цілком відповідають тим завданням, які доводиться вирішувати; з усім може впоратися.
99. Себе не цінує: ніхто його всерйоз не сприймає; в кращому випадку до нього поблажливі, просто терплять.
100. Турбується про те, що особи протилежної статі занадто займають думки.
101. Всі свої звички вважає хорошими.

ЗРАЗОК БЛАНКУ ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

| | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |
| 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 |
| 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 |
| 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 |
| 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
| 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 |
| 101 | | | | | | | | | |

ПОКАЗНИКИ ТА КЛЮЧІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

| | |
|--|--|
| Адаптація | Самоприяття |
| $A = \frac{a}{a+b} \times 100\%$ | $S = \frac{b}{a+b} \times 100\%$ |
| Прияття других | Емоціональна комфортність |
| $I = \frac{1.2a}{1.2a+b} \times 100\%$ | $E = \frac{1.4a}{1.4a+b} \times 100\%$ |
| Інтернальність | Стремління к домінуванню |
| $I = \frac{a}{a=1.4b} \times 100\%$ | $D = \frac{2a}{2b} \times 100\%$ |

Ключі

| № | Показники | Номери висловлювань | Норми |
|---|---------------------|--|---------------|
| 1 | А Адаптивність | 4, 5, 9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98 | (68170) 68136 |
| | В Деадаптивність | 2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100 | (68170) 68136 |
| 2 | А Брехливість | 34, 45, 48, 81, 89 | (1845) |
| | В + | 8, 82, 92, 101 | 1836 |
| 3 | А Прийняття себе | 33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96 | (2252) 2242 |
| | В Неприйняття себе | 7, 59, 62, 65, 90, 95, 99 | (1435) 1428 |
| 4 | А Прийняття інших | 9, 14, 22, 26, 53, 97 | (1230) 1224 |
| | В Неприйняття інших | 2, 10, 21, 28, 40, 60, 76 | (1435) 1428 |

| | | | | |
|---|---|-----------------------------|---|-------------|
| 5 | A | Емоційний ком-форт | 23, 29, 30, 41, 44, 47, 78 | (1435) 1428 |
| | B | Емоційний диско-мфорт | 6, 42, 43, 49, 50, 83, 85 | (1435) 1428 |
| 6 | A | Внутрішній конт-роль | 4,5, 11, 12, 13, 19,27,37,51,63, 68, 79, 91, 98 | (2665) 2652 |
| | B | Зовнішній конт-роль | 25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77 | (1845) 1836 |
| 7 | A | Домінування | 58, 61, 66 | (615) 612 |
| | B | Відомість | 16, 32, 38, 69, 84, 87 | (1230) 1224 |
| 8 | | Ескапізм (уход від проблем) | 17, 18, 54, 64, 86 | (1025) 1020 |

Зона невизначеності в інтерпретації результатів по кожній шкалі для підлітків наводиться в дужках, для дорослих – без дужок. Результати «до» зони невизначеності інтерпретуються як надзвичайно низькі, а «після» найвищого показника в зоні невизначеності – як високі.

Інтерпретація шкал.

1. Шкала «Самосприйняття». Відображає ступінь дружностіворожості по відношенню до власного "Я". У змістовному плані шкала на позитивному полюсі об'єднує схвалення себе в цілому і в істотних деталях, довіру до себе і позитивну самооцінку. На негативному полюсі – бачення в собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення.

2. Шкала «Сприйняття інших». Відображає рівень дружностіворожості до оточуючих людей, до світу. На позитивному полюсі – це прийняття людей, схвалення їхнього життя і ставлення до себе в цілому, очікування позитивного ставлення до себе оточуючих; на негативному полюсі – критичне ставлення до людей, роздратування, презирство по відношенню до них, очікування негативного ставлення до себе.

3. Шкала «Емоційна комфортність». Відображає характер основних емоцій у житті випробуваного. На позитивному плані – це переважання позитивних емоцій, відчуття благополуччя свого життя; на негативному – наявність виражених негативних емоційних станів.

4. Шкала «Інтернальність». Відображає якою мірою людина відчуває себе активним об'єктом власної діяльності, і в якій – пасивним об'єктом дії інших людей і зовнішніх обставин. Високі значення говорять про те, що людина вважає, що відбуваються з ним події результат його діяльності. Низькі бали – людина вважає, що відбуваються ним події результат дії зовнішніх сил (випадку, інших людей і т.д.).

5. Шкала Прагнення до домінування. Відображає ступінь прагнення людини домінувати в міжособистісних стосунках. Високі показники говорять про схильність придушувати іншу людину, відчувати перевагу над іншими. Низькі показники – схильність до підпорядкування, м'якість, покірність.

Додаток Г

Тест-опитувальник самоствавлення (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв)

Тест опитувальник самоствавлення (ОСС) побудований відповідно до розробленої В. В. Століним ієрархічної моделі структури самоствавлення. Дана версія опитувальника дозволяє виявити три рівні самоствавлення, що відрізняються за ступенем узагальненості:

1. глобальне самоствавлення;
2. самоствавлення, диференційоване за самоповагою, автосимпатією, самоінтересом і очікуванням щодо себе;
3. рівень конкретних дій (готовності до них) відповідно до свого «Я».

В якості вихідного приймається відмінність змісту «Яобразу» (знання або уявлення про себе, в тому числі й у формі оцінки вираженості тих чи інших рис) і самоствавлення. Протягом життя людина пізнає себе і накопичує про себе знання, ці знання складають змістовну частину її уявлень про себе. Проте знання про себе, звичайно ж, їй небайдужі: те, що в них розкривається, виявляється об'єктом емоцій людини, оцінок, стає предметом її більш-менш стійкого самоствавлення.

Опитувальник включає наступні шкали:

Шкала S – вимірює інтегральне почуття «за» чи «проти» власного «Я» випробуваного.

Шкала I – самоповага.

Шкала II – автосимпатія.

Шкала III – очікуване ставлення від інших.

Шкала IV – самоінтерес.

Опитувальник містить також сім шкал спрямованих на вимірювання вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу «Я» випробуваного.

Шкала 1 – самовпевненість.

Шкала 2 – ставлення інших.

Шкала 3 – самоприйняття.

Шкала 4 – самокерівництво, самопослідовність.

Шкала 5 – самозвинувачення.

Шкала 6 – самоінтерес.

Шкала 7 – саморозуміння.

Глобальне самоствавлення – внутрішньо недиференційоване почуття «за» і «проти» самого себе.

Самоповага – шкала з 15 пунктів, об'єднали твердження стосовно «внутрішньої послідовності», «само розуміння», «самовпевненості». Мова йде про той аспект самоствавлення, який емоційно й змістовно поєднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостій-

ність, оцінку своїх можливостей, контролювати власне життя і бути самопослідовним, розуміння самого себе.

Автосимпатія – шкала з 16 пунктів, що поєднує пункти, в яких відображається дружність/ворожість до власного "Я". У шкалу увійшли пункти, що стосуються «самоприйняття», «самозвинувачення». У змістовному плані шкала на позитивному полюсі об'єднує схвалення себе в цілому і в істотних деталях, довіру до себе й позитивну самооцінку, на негативному полюсі, – бачення в собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення. Пункти свідчать про такі емоційні реакції на себе, як роздратування, презирство, глузування, винесення самовироків («Так тобі й треба»).

Самоінтерес – шкала з 8 пунктів, відображає міру близькості до самого себе, зокрема, інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість у своїй цікавості для інших.

Очікуване ставлення від інших – шкала з 13 пунктів, що відображають очікування позитивного чи негативного ставлення до себе оточуючих.

Інструкція: Вам пропонується відповісти на наступні 57 тверджень. Якщо Ви згодні з цим твердженням ставте знак «+», якщо не згодні то знак «».

Текст опитувальника

1. Думаю, що більшість моїх знайомих ставиться до мене з симпатією.
2. Мої слова не так вже й часто розходяться з ділом.
3. Думаю, що багато хто бачить у мені щось подібне з собою.
4. Коли я намагаюся себе оцінити, насамперед я бачу свої недоліки.
5. Думаю, що як особистість я цілком можу бути привабливим для інших.
6. Коли я бачу себе очима люблячого мене людини, мене неприємно вражає те, наскільки мій образ далекий від дійсності.
7. Моє «Я» завжди мені цікаво.
8. Я вважаю, що іноді не гріх пожаліти самого себе.
9. У моєму житті є або, принаймні, були люди з якими я був надзвичайно близький.
10. Власне повагу мені ще треба заслужити.
11. Бувало, і не раз, що я сам себе гостро ненавидів;
12. Я цілком довіряю своїм раптовим бажанням.
13. Я сам хотів багато в чому себе переробити.
14. Моє власне «Я» не представляється мені чимось гідним глибокої уваги.
15. Я щиро хочу, щоб у мене було все добре в житті.
16. Якщо я і ставлюся до когонебудь з докором, то передусім до самого себе.
17. Випадковій знайомому я швидше за все здамся людиною приємним.
18. Найчастіше я схвалюю свої плани і вчинки.

19. Власні слабкості викликають у мене щось на зразок презирства.
20. Якби я роздвоївся, то мені було б досить цікаво спілкуватися зі своїм двійником.
21. Деякі свої якості я відчуваю як сторонні, чужі мені.
22. Навряд чи хтонебудь зможе відчувати свою подібність зі мною.
23. У мене достатньо здібностей і енергії втілити в життя задумане.
24. Часто я не без глузування жартують над собою.
25. Найрозумніше, що може зробити людина в своєму житті – це підкоритися власній долі.
26. Стороння людина, на перший погляд, знайде в мені багато відразливого.
27. На жаль, якщо я і сказав щось, це не означає, що саме так і буду поступати.
28. Своє ставлення до самого себе можна назвати дружнім;
29. Бути поблажливим до власних слабкостей цілком природно.
30. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим тривалий час.
31. У глибині душі я б хотів, щоб зі мною сталося щось катастрофічне.
32. Навряд чи я викликаю симпатію в більшості моїх знайомих.
33. Мені буває дуже приємно побачити себе очима люблячого мене людини.
34. Коли у мене виникає якесь бажання, я насамперед запитую про себе, чи розумно це.
35. Іноді мені здається, що якби якийсь мудрий чоловік зміг побачити мене наскрізь, він би тут же зрозумів, яке я нікчема.
36. Часом я сам собою захоплююсь.
37. Можна сказати, що я ціную себе досить високо.
38. У глибині душі я ніяк не можу повірити, що я дійсно доросла людина.
39. Без сторонньої допомоги я мало, що можу зробити.
40. Іноді я сам себе погано розумію.
41. Мені дуже заважає нестача енергії, волі і цілеспрямованості.
42. Думаю, що інші в цілому оцінюють мене досить високо.
43. У моєї особистості є, напевно, щось таке, що здатне викликати в інших неприязнь.
44. Більшість моїх знайомих не приймають мене вже так серйозно.
45. Сам у себе я досить часто викликаю почуття роздратування.
46. Я цілком можу сказати, що принижую себе сам.
47. Навіть мої негативні риси не здаються мені чужими.
48. В цілому, мене влаштовує те, який я є.
49. Навряд чи мене можна любити посправжньому.
50. Моїм мріям і планам не вистачає реалістичності.
51. Якби моє друге «Я» існувало, то для мене це був би самий нудний партнер по

спілкуванню.

52. Думаю, що міг би знайти спільну мову з будьяким розумним і знаючим людиною.

53. Те, що в мені відбувається, як правило, мені зрозуміло.

54. Мої чесноти цілком переважають мої недоліки.

55. Навряд чи знайдеться багато людей, які звинуватять мене в відсутності совісті.

56. Коли зі мною трапляються неприємності, як правило, я кажу: «Так тобі й треба».

57. Я можу сказати, що в цілому я контролюю свою долю.

Порядок підрахунку: Показник по кожному фактору підраховується шляхом підсумовування тверджень, з якими випробуваний згоден, якщо вони входять до фактору з позитивним знаком і тверджень, з якими випробуваний не згоден, якщо вони входять до фактору з негативним знаком. Отриманий «сирий бал» по кожному фактору перекладається, за наведеними нижче таблицями, в накопичені частоти (у%).

Ключ для обробки:

Номери пунктів і знак, з яким пункт входить до відповідного фактору.

Шкала S (інтегральна):

«+»: 2, 5, 23, 33, 37, 42, 46, 48, 52, 53, 57.

«-»: 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.

Шкала самоповаги (I):

«+»: 2, 23, 53, 57.

«-»: 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

Шкала автосимпатії (II):

«+»: 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54.

«-»: 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

Шкала очікуваного ставлення від інших (III):

«+»: 1, 5, 10, 15, 42, 55.

«-»: 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

Шкала самоінтересів (IV):

«+»: 7, 17, 20, 33, 34, 52.

«-»: 14, 51.

Шкала самовпевненості (1):

«+»: 2, 23, 37, 42, 46.

«-»: 38, 39, 41.

Шкала ставлення інших (2):

«+»: 1, 5, 10, 52, 55.

«-»: 32, 44.

Шкала самосприйняття (3):

«+»: 12, 18, 28, 47, 48, 54.

«-»: 21.

Шкала самопослідовності (самокерівництва) (4):

+»: 50, 57.

«-»: 25, 27, 31, 35, 36.

Шкала самозвинувачення (5):

«+»: 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.

«-»:

Шкала самоінтересу (6):

«+»: 17, 20, 33.

«-»: 26, 30, 49, 51.

Шкала саморозуміння (7):

«+»: 53.

«-»: 6, 8, 13, 15, 22, 40.

Таблиці переведення «сирого балу» в накопичені частоти (%)

Фактор S

| «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) | «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) |
|-----------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| 0 | 0 | 16 | 74,33 |
| 1 | 0,67 | 17 | 80,00 |
| 2 | 3,00 | 18 | 85,00 |
| 3 | 5,33 | 19 | 88,00 |
| 4 | 6,33 | 20 | 90,67 |
| 5 | 9,00 | 21 | 93,33 |
| 6 | 13,00 | 22 | 96,00 |
| 7 | 16,00 | 23 | 96,67 |
| 8 | 21,33 | 24 | 98,00 |
| 9 | 26,67 | 25 | 98,33 |
| 10 | 32,33 | 26 | 98,67 |
| 11 | 38,33 | 27 | 99,67 |
| 12 | 49,00 | 28 | 99,67 |
| 13 | 55,33 | 29 | 100,00 |
| 14 | 62,67 | 30 | 100,00 |
| 15 | 69,33 | | |
| Фактор I | | Фактор II | |
| «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) | «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) |
| 0 | 1,67 | 0 | 0,33 |
| 1 | 4,00 | 1 | 3,67 |
| 2 | 6,00 | 2 | 9,00 |

| | | | |
|----|--------|----|--------|
| 3 | 9,33 | 3 | 16,00 |
| 4 | 16,00 | 4 | 21,67 |
| 5 | 25,33 | 5 | 28,00 |
| 6 | 44,67 | 6 | 37,33 |
| 7 | 34,00 | 7 | 47,00 |
| 8 | 58,67 | 8 | 58,00 |
| 9 | 71,33 | 9 | 69,67 |
| 10 | 80,00 | 10 | 77,33 |
| 11 | 86,67 | 11 | 86,00 |
| 12 | 91,33 | 12 | 90,67 |
| 13 | 96,67 | 13 | 96,67 |
| 14 | 99,67 | 14 | 98,33 |
| 15 | 100,00 | 15 | 99,67 |
| | | 16 | 100,00 |

| Фактор III | | | |
|-------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) | «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) |
| 0 | 0,00 | 7 | 17,67 |
| 1 | 0,00 | 8 | 27,33 |
| 2 | 0,67 | 9 | 39,67 |
| 3 | 1,00 | 10 | 53,00 |
| 4 | 3,33 | 11 | 72,33 |
| 5 | 6,00 | 12 | 91,33 |
| 6 | 9,00 | 13 | 100,00 |

| Фактор IV | | Фактор 1 | |
|------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) | «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) |
| 0 | 0,67 | 0 | 3,77 |
| 1 | 2,00 | 1 | 7,33 |
| 2 | 5,33 | 2 | 16,67 |
| 3 | 16,00 | 3 | 29,33 |
| 4 | 29,00 | 4 | 47,67 |
| 5 | 49,67 | 5 | 65,67 |
| 6 | 71,33 | 6 | 81,33 |
| 7 | 92,33 | 7 | 92,33 |
| 8 | 100,00 | 8 | 100,00 |
| Фактор 2 | | Фактор 3 | |
| «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) | «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) |
| 0 | 0,00 | 0 | 2,67 |
| 1 | 0,67 | 1 | 7,67 |
| 2 | 3,67 | 2 | 16,67 |
| 3 | 7,33 | 3 | 34,33 |

| | | | |
|---|--------|---|--------|
| 4 | 15,00 | 4 | 50,67 |
| 5 | 32,00 | 5 | 70,67 |
| 6 | 51,33 | 6 | 89,67 |
| 7 | 80,00 | 7 | 100,00 |
| 8 | 100,00 | | |

| Фактор 4 | | Фактор 5 | |
|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) | «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) |
| 0 | 3,00 | 0 | 1,67 |
| 1 | 9,67 | 1 | 4,67 |
| 2 | 25,67 | 2 | 15,00 |
| 3 | 38,33 | 3 | 27,67 |
| 4 | 60,33 | 4 | 43,33 |
| 5 | 79,67 | 5 | 60,67 |
| 6 | 92,00 | 6 | 81,67 |
| 7 | 100,00 | 7 | 96,67 |
| | | 8 | 100,00 |

| Фактор 6 | | Фактор 7 | |
|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) | «Сирий бал» | Накопичені частоти (в %) |
| 0 | 0,67 | 0 | 4,33 |
| 1 | 3,00 | 1 | 21,33 |
| 2 | 11,33 | 2 | 43,33 |
| 3 | 20,00 | 3 | 68,67 |
| 4 | 34,33 | 4 | 83,67 |
| 5 | 54,67 | 5 | 94,00 |
| 6 | 80,00 | 6 | 99,33 |
| 7 | 100,00 | 7 | 100,00 |

Значення показника:

менше 50 – ознака не виражена;

5074 – ознака виражена;

більше 74 – ознака яскраво виражена.

Додаток Д

Тест «Ваша комунікативна спрямованість»

Вам треба прочитати кожне із запропонованих нижче суджень і відповісти «так» або «ні», висловлюючи згоду або незгоду з ними. Рекомендуємо скористатися аркушем паперу, на якому фіксується номер питання і ваша відповідь; потім, по ходу подальших наших пояснень, звертайтеся до свого запису. Будьте уважні і щирі:

1. Мій принцип у відносинах з людьми: довіряй, але перевіряй
2. Краще думати про людину погано і помилитися, ніж навпаки (думати добре і помилитися).
3. Високопосадовці, як правило, спритники і хитруни.
4. Сучасна молодь розучилася відчувати глибоке почуття любові.
5. З роками я став більш потайним, тому що часто доводилося розплачуватися за свою довірливість.
6. Практично в будь-якому колективі присутній задрість чи підсижування.
7. Більшість людей позбавлено якостей співчуття до інших.
8. Більшість працівників на підприємствах і в установах намагається прибрати до рук все, що погано лежить.
9. Підлітки в більшості своїй сьогодні виховані гірше, ніж коли б то не було.
10. У моєму житті часто зустрічалися цинічні люди.
11. Буває так: робиш добро людям, а потім шкодуєш про це, тому що вони платять невдячністю.
12. Добро має бути з кулаками.
13. З нашим народом можна побудувати щасливе суспільство в недалекому майбутньому.
14. Дурних навколо себе бачиш частіше, ніж розумних.
15. Більшість людей, з якими доводиться мати ділові відносини, вдають з себе порядних, але по суті вони інші.
16. Я дуже довірлива людина.
17. Мають рацію ті, хто вважає: треба більше боятися людей, а не звірів.
18. Милосердя в нашому суспільстві в найближчому майбутньому залишиться ілюзією.
19. Наша дійсність робить людину стандартною, безликою.
20. Вихованість в моєму оточенні на роботі – рідкісна якість.
21. Практично я завжди зупиняюся, щоб допомогти перехожому.
22. Більшість людей піде на аморальні вчинки заради особистих інтересів.

23. Люди, зазвичай, безініціативні в роботі.

24. Літні люди в більшості показують свою роздратованість кожному.

25. Більшість людей на роботі люблять попліткувати один про одного.

Отже, ви ознайомилися з питаннями і зафіксували свої відповіді. Тепер переходимо до обробки даних та інтерпретації результатів.

Ознаки негативної спрямованості: 1. *Завуальована жорстокість у ставленні до людей, в судженнях про них.* У замаскованій, приглушеній або непрямій формі судження особистості містять недобррозичливість, настороженість у відносинах з багатьма партнерами, негативні висновки про людей, небажання відгукуватися на їхні проблеми. Подібні настрої несуть в собі негативну енергію. Зрозуміло, знайдеться не так вже й багато добровольців, які самі зізналися б у них. Більшість з нас вірить в свою доброзичливість, чуйність та інші соціально схвалювані якості, ігноруючи або згладжуючи в самооцінці те, що суперечить бажаному Я. Проте життя показує й інше.

Поверніться, будь ласка, до питань, на які ви відповідали на самому початку розділу. Про завуальовану жорсткість у ставленні до людей свідчать такі варіанти відповідей (в дужках вказується кількість балів, що нараховуються за відповідний варіант): 1 – так (3), б – так (3), 11 – так (7), 16 – ні (3), 21 – ні (4).

Максимально можна набрати 20 балів. Скільки вийшло у вас? Чим більше зароблених очок, тим виразніше виражена завуальована жорстокість у ставленні до людей. Поміркуйте над відповідями, що збіглися з ключем; можливо, вам захочеться переглянути свої позиції. Наприклад, ви стверджуєте, що ваш принцип у ставленні до людей: довіряй, але перевіряй. Погодьтеся, що в такій непрямій формі проявляється схильність до підозрілості, бо якщо ви довіряєте комусь, значить вам не потрібно відстежувати його. Або ви робите добро людям, а потім шкодуєте про це, бо не отримали відповідної подяки. Хіба справжня доброта робиться в корисливих цілях і вимагає оцінки з боку того, кому вона адресована? Доброта безумовна, вона твориться за велінням душі, а якщо хтось невдячний, так це його моральна вада. Можливо, ви зазначили, що не завжди зупиняєтеся, щоб допомогти перехожому. Про що це свідчить? Про те, що дрібні проблеми інших вас не цікавлять, що вам не хочеться помічати їх. І, будь ласка, не шукайте собі виправдання: а якщо я поспішаю, якщо немає часу та інше. Адже ви розумієте, що в заданому питанні мається на увазі загальна ситуація, принцип ставлення до ближнього, а не конкретний випадок.

2. *Відкрита жорстокість у ставленні до людей.* Особистість не приховує і не пом'якшує свої негативні оцінки і переживання з приводу більшості оточуючих: висновки про них різкі, однозначні і зроблені, можливо, назавжди.

Про відкриту жорсткості ви можете судити з таких питань з вище наведеного опи-

тувальника: 2 – так (9), 7 – так (8), 12 – так (10), 17 – так (10), 22 – так (8).

Скільки у вас балів з 45 можливих? На які саме питання ви відповідали ствердно? Вдумайтеся в їх зміст і постарайтеся переглянути свої переконання. Наприклад, ви вважаєте, що спочатку краще думати про людину погано і помилитися, ніж думати добре. Таке налаштування заздалегідь негативно орієнтує вас практично на будь-якого партнера. Він вам ще погано відомий, можливо, він прекрасна людина, але ви вже підстрахували себе на випадок розчарування – ви насторожені, вами керує негативний досвід. Як кажуть, обпеклися на молоці, і дмухаєте на воду. Подібні настрої не можуть сприяти зміцненню контактів. Важко погодитися і з тими, хто впевнений, що треба більше боятися людей, а не звірів. До чого може призвести такий моральний настрій? Дехто його активно відстоює або каже: «Я ж не показую свої переконання в спілкуванні з кимось». Але дозволимо собі заперечити: якщо сформувалася певна орієнтація, то навіть у прихованому вигляді вона визначає ставлення особистості до людей. Енергетика негативних установок досягає партнерів. Спостереження повністю підтверджують таку закономірність: коли опитувані наполегливо відстоюють твердження про те, що люди страшніше звірів, то як правило, у них проблеми в спілкуванні з близькими і колегами, вони недобррозичливі, озлоблені, часом навіть агресивні, хоча часто не знаходять в собі цих якостей.

3. *Обґрунтований негативізм в судженнях людей.* Виражається в об'єктивно обумовлених негативних висновках про деякі типи людей і окремі аспекти людської взаємодії: адже в житті мають місце прикрі явища, не помічати які було б наївно. Тому частка негативізму в установці до людей неминуча – не можна ж сприймати дійсність крізь рожеві окуляри.

Обґрунтований негативізм виявляється в таких питаннях і варіантах відповідей: 3 – так (1), 8 – так (1), 13 – ні (1), 18 – так (1), 23 – так (1). Максимальне число балів – 5, тих, хто набрав їх не варто засуджувати. Проте, звертає на себе увагу особливий тип опитуваних. Вони демонструють досить виражену жорсткість – завуальовану або відкритую, або і ту, й іншу відразу, але, в той же час, немов носять рожеві окуляри: те, що викликає обґрунтований негативізм, не помічають. За спостереженням, такі погляди демонструють досить складні особи: внутрішньо суперечливі, непослідовні у висловлюваннях, зі зниженою самокритичністю, схильні до замальовування й зухвалої поведінки. У всякому разі, вони лакують дійсністю, очевидно, бажаючи показати своє лояльне ставлення до неї. Зазвичай такі люди є джерелом підвищеної негативної енергії.

4. *Бурчання, тобто схильність робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів в області взаємин з партнерами й у спостереженні за соціальною дійсністю.* Про наявність такого компонента в негативній установці свідчать наступні питання зі згаданого опитувальника 4 – так (2), 9 – так (2), 14 – так (2), 19 – так (2), 24 – так (2). Максималь-

на кількість балів – 10.

5. *Негативний особистий досвід спілкування з оточуючими.* Даний компонент установки показує, якою мірою вам щастило в житті на найближче коло знайомих і партнерів по спільній діяльності (у попередніх показниках оцінювалися швидше загальні ситуації). Про негативний особистому досвіді контактів свідчать питання. 5 – так (5), 10 – так (5), 15 – так (5), 20 – так (4), 25 – так (1). Негативний досвід спілкування відіграє роль конденсатора, який утримує постійну високу напругу негативної енергії емоцій. Часом досить невеликого провокуючого обставини, щоб такий досвід відтворив у свідомості та поведінці особистості і позначився на відносинах з людьми. Партнери можуть не знати й не здогадуватися про те, що свого часу пережила інша особистість, але вони неодмінно підпадуть під негативний енергетичний вплив і відчують дискомфорт.

Підсумки: *Негативне комунікативне спрямування* Показники: максимум балів, що Ви отримали відсоток від максимуму балів Завуальована жорстокість 20. Відкрита жорстокість 45. Обґрунтований негативізм 5. Бурчання 10. Негативний досвід спілкування 20. Всього 100. Який підсумковий бал отримано Вами, якщо врахувати всі показники негативного комунікативного спрямування?

Якщо ви отримали бал вище загальної середньої – 33, це свідчить про наявність вираженої негативної комунікативної установки, яка, ймовірно, несприятливо позначається на самопочутті партнерів. Бути може, у вас виходить присипляти свідомість учасників спільної діяльності, але на підсвідомому рівні вони обов'язково відчують дискомфорт. Саме в таких випадках про людину говорять «чимось вона насторожує», «у неї камінь за пазухою», «м'яко стеле, та жорстко спати». Енергетику негативного комунікативного спрямування неможливо приховати від сенсорних систем партнера. Проблеми з'являться навіть у тому випадку, якщо ви намагаєтеся ретельно маскувати свій негативний настрій по відношенню до оточуючих, наприклад, на роботі. Справа в тому, що коли ви змушуєте себе стримуватися, бути коректним, виникає постійна напруга. З точки зору етики, можливо, все йде бездоганно, проте, розплачуватися за це доводиться високою психологічною ціною, рано чи пізно стан напруги приведе до стресу, нервового зриву, не виключено, що розрядка час від часу відбувається за межами роботи – в сім'ї, в спілкуванні з приятелями або в громадських місцях, що теж малоприємно.

Додаток Е

Тест «Чи приємно з вами спілкуватися?»

1. Ви любите більше слухати, ніж говорити?
2. Ви завжди можете знайти тему для розмови навіть з незнайомою людиною?
3. Ви завжди уважно слухаєте співрозмовника?
4. Чи любите ви давати поради?
5. Якщо тема розмови вам нецікава, чи станете показувати це співрозмовникові?
6. Чи дратуєтеся Ви, коли Вас не слухають?
7. У Вас є власна думка з кожного питання?
8. Якщо тема розмови Вам незнайома, чи станете її підтримувати?
9. Ви любите Ви бути центром уваги?
10. Чи є хоча б три предмети, з яких Ви володієте досить міцними знаннями?
11. Ви хороший оратор?

Ключ:

Якщо ви відповіли позитивно на питання 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, можете зарахувати собі по одному балу за кожен стверджувальну відповідь. А тепер порахуємо.

13 балів. Важко сказати, чи то Ви мовчун, з якого не витягнеш ні слова, чи то настільки товариські, що Вас намагаються уникати, але факт залишається фактом: спілкуватися з Вами далеко не завжди приємно, але завжди вкрай складно. Вам слід було б над цим замислитися.

49 балів. Ви, можливо, і не дуже товариська людина, але майже завжди уважний і приємний співрозмовник, хоча можете бути і вельми розсіяним, коли не в дусі, але Ви не вимагаєте в такі хвилини особливої уваги до Вашої персони від оточуючих.

911 балів. Ви, напевно, ода з найприємніших у спілкуванні людей. Навряд чи друзі можуть без вас обійтися. Це прекрасно. Виникає тільки одне питання: Вам дійсно приємна весь час ваша роль або іноді вам доводиться грати, як на сцені? ..

Додаток Є

Опитувальник афіліації

Пропонується кілька десятків суджень, ознайомившись з якими необхідно висловити ступінь своєї згоди з кожним з цих суджень за допомогою наступної шкали:

- + 3 – повністю згодний,
- + 2 – згодний,
- + 1 – скоріше згодний, ніж не згодний,
- 0 – не «так», не «ні»,
- 1 – скоріше не згодний, ніж згодний,
- 2 – не згодний,
- 3 – повністю не згодний.

Ступінь своєї згоди з тим або іншим твердженням можна визначити цифрою з відповідним знаком, проставленою на аркуші поруч з номером даного судження.

Пропонований опитувальник оцінює дві мотиваційні тенденції, функціонально взаємопов'язані і співвідносні з потребою афіліації: прагнення до людей і страх бути відкинутими. Відповідно, випробуванім пропонуються для відповідей два різних опитувальника, один з яких призначений для оцінки першої мотиваційної тенденції, а інший – для оцінки другої.

Шкала тесту для оцінки сили прагнення до людей

1. Я легко сходжуся з людьми.
2. Коли я засмучений, то зазвичай більше прагну бути серед людей, ніж залишатися одному.
3. Якби мені довелося вибирати, то я волів би, щоб мене вважали здібним і кмітливим, а не доброзичливим і товариським.
4. Я потребую близьких друзів менше, ніж більшість людей.
5. Я часто й охоче говорю з людьми про свої переживання.
6. Від хорошого фільму або книги я отримую більше задоволення, ніж від хорошої компанії.
7. Мені подобається мати якомога більше друзів.
8. Я швидше волів би провести свій відпочинок далеко від людей, ніж на людному курорті.
9. Я думаю, що більшість людей славу і почет цінують більше, ніж дружбу.
10. Я більше прагну до самостійної роботи, ніж до колективної.
11. Зайва відвертість з друзями може зашкодити.
12. Коли я зустрічаю на вулиці знайомого, я завжди намагаюся перекинутися з ним па-

рою слів, а не просто пройти мимо, привітавшись.

13. Незалежності і свободі від особистих зв'язків я віддаю перевагу міцним дружнім зв'язкам.

14. Я відвідую компанії і вечірки тому, що це хороший спосіб завести друзів.

15. Якщо мені потрібно прийняти важливе рішення, то я швидше пораджуся з друзями, ніж стану обмірковувати це насамоті.

16. Я не довіряю занадто відкритому прояву почуттів.

17. У мене багато близьких друзів.

18. Коли я перебуваю з незнайомими людьми, мені зовсім неважливо, подобаюся я їм чи ні.

19. Я віддаю перевагу індивідуальним іграм та розвагам над колективними.

20. Емоційно відкриті люди приваблюють мене більше, ніж зосереджені й серйозні.

21. Я швидше віддам перевагу цікавій книзі або сходжу в кіно, ніж проведу час на вечірці.

22. Подорожуючи, я більше люблю спілкуватися з людьми, ніж просто насолоджуватися видами і відвідувати визначні пам'ятки одному.

23. Мені легше вирішити важку проблему, коли я розмірковую над нею один, ніж тоді, коли я її обговорюю з друзями.

24. Я вважаю, що у важких життєвих ситуаціях більше потрібно розраховувати на свої сили, ніж сподіватися на допомогу друзів.

25. Навіть у колі друзів важко повністю відволіктися від турбот і термінових справ.

26. Опинившись на новому місці, я швидко заводжу нове коло друзів.

27. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж спілкування з людьми.

28. Я уникаю занадто близьких відносин з людьми, щоб не втратити особисту свободу.

29. Коли в мене поганий настрій, я швидше намагаюся не показувати оточуючим свої почуття, ніж намагатися з ким-небудь поділитися ними.

30. Я люблю бувати в суспільстві і завжди радий провести час в хорошій компанії.

Шкала тесту для оцінки боязні бути відкинутим

1. Я соромлюся іти в малознайоме суспільство.

2. Якщо вечірка мені не подобається, я все одно не йду першим.

3. Мене б дуже зачепило, якби мій близький друг став сперечатися зі мною при сторонніх людях.

4. Я намагаюся менше спілкуватися з людьми критичного складу розуму.

5. Зазвичай я легко сходжуся з незнайомими людьми.

6. Я не відмовлюся піти в гості через те, що там будуть люди, які мене не люблять.
7. Коли два моїх друга сперечаються, я стараюся не втручатися в їхню суперечку, навіть якщо я з кимось із них не згоден.
8. Якщо я попрошу когось піти зі мною, а він мені відмовить, то я не наважуся попросити його знову.
9. Я обережний у висловлюванні своїх думок, поки добре не пізнаю людину.
10. Якщо під час розмови я чогось не зрозумів, то краще промовчу, ніж перерву мовця і попрошу повторити сказане.
11. Я відкрито критикую людей і очікую від них того ж.
12. Мені важко говорити людям «ні».
13. Я зможу отримати задоволення від вечірки, навіть якщо бачу, що одягнений невдало.
14. Я болісно сприймаю критику на свою адресу.
15. Якщо я не подобаюся комусь, то намагаюся уникати цієї людини.
16. Я не соромлюся звертатися до людей за допомогою.
17. Я рідко суперечу людям боячись їх образити.
18. Мені часто здається, що незнайомі люди дивляться на мене критично.
19. Зазвичай, коли мені доводиться йти в незнайоме товариство, я стараюся брати з собою друга.
20. Я часто кажу те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовнику.
21. Я легко освоююся у новому колективі.
22. Часом у мене виникає відчуття, що я нікому не потрібен.
23. Я довго переживаю, якщо стороння людина несхвально висловився на мою адресу.
24. Я ніколи не відчуваю себе самотнім у компанії.
25. Мене дуже легко образити, навіть якщо це непомітно ззовні.
26. Після зустрічі з новою людиною мене зазвичай мало хвилює, чи правильно я поведився.
27. Коли мені необхідно за чимось звернутися до офіційної особи, я майже завжди чекаю, що мені відмовлять.
28. Коли потрібно попросити продавця показати вподобану мені річ, то я відчуваю себе ніяково.
29. Якщо я незадоволений тим, як поводить себе мій знайомий, я зазвичай прямо вказую йому на це.
30. Якщо в транспорті я сиджу, мені здається, що люди дивляться на мене з докором.

31. Опинившись в незнайомій компанії, я скоріше включаюся в бесіду, ніж залишаюся осторонь.

32. Я соромлюся просити, щоб мені повернули книгу або якусь іншу річ, яку в мене взяли покористуватися на певний час.

Оцінка результатів

По кожній з представлених вище шкал окремо визначається сума балів, отриманих випробуваним. Для цього користуються ключем і перекладними оціночними шкалами, представленими нижче.

Ключ до шкали «прагнення до людей»: +1, +2, 3, 4, +5, 6, +7, 8, 9, 10, 11, + 12, 13, +14, +15, 16, +17, 18, 19, +20, 21, +22, 23, 24, 25, +26, 27, 28, 29, +30.

Ключ до шкали «боязнь бути відкинутим»: +1, +2, +3, +4, 5, 6, +7, +8, +9, +10, 11, +12, 13, +14, +15, 16, +17, +18, +19, 20, 21, +22, +23, 24, +25, 26, +27, +28, 29, + 30, 31, + 32.

Для визначення суми балів за кожною шкалою використовується наступна процедура. Пунктам опитувальника, що позначені в ключі знаками «+», приписуються бали у відповідності з наступною перекладною шкалою, де в чисельнику представлені оцінки, дані респондентами відповідним судженням, а в знаменнику – ті бали, які відповідають цим пунктам шкали, і які підсумовуються:

$$\begin{array}{r} 3 - 2 - 1 0 1 2 3 \\ 1 2 3 4 5 6 7 \end{array}$$

Пунктам опитувальника, позначеним в ключі знаком «», так само приписуються бали, але відповідно до іншого співвідношення:

$$\begin{array}{r} 3 - 2 - 1 0 1 2 3 \\ 7 6 5 4 3 2 1 \end{array}$$

Висновки про рівень розвитку

Для кожного з випробуваних окремо встановлюються рівень розвитку мотиву «Прагнення до людей» і рівень розвитку мотиву «Страх бути відкинутим». При цьому користуються наступною сумарною шкалою:

Сума балів від 32 до 80 – низький рівень розвитку даного мотиву.

Сума балів від 81 до 176 – середній рівень розвитку мотиву.

Сума балів від 177 до 224 – високий рівень розвитку мотиву.

Можливі такі типові поєднання двох обговорюваних мотивів і способи їх інтерпретації:

1. Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», поєднується з високим рівнем розвитку мотиву «страху бути відкинутим». Індивід, що має таке поєднання обох мотивів, характеризується сильно вираженим внутрішнім конфліктом між прагненням до

людей і їх униканням, який виникає кожного разу, коли йому доводиться зустрічатися з незнайомими людьми.

2. Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», поєднується з низьким рівнем розвитку мотиву «страх бути відкинутим». Така людина активно шукає контактів і спілкування з людьми, відчуючи від цього в основному тільки позитивні емоції.

3. Високий рівень розвитку мотиву «страх бути відкинутим» в сукупності з низьким рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей» Індивід, що має таке поєднання обох мотивів, навпаки, активно уникає контактів з людьми, шукає самотності.

4. Низький рівень розвитку обох мотивів. Таке поєднання даних мотиваційних тенденцій характеризує людину, яка, живучи серед людей, спілкуючись з ними, не відчуває від цього ні позитивних, ні негативних емоцій і добре себе почуває як серед людей, так і без них.

При середніх значеннях мотиваційних тенденцій «прагнення до людей» і «Страх бути відкинутим» нічого певного про можливу поведінку людини і його переживання, пов'язаних з людськими відносинами, сказати не можна.

Підсумовуючи, відзначимо, що найбільш сприятливим для педагога поєднанням обох мотиваційних прагнень є таке, за якого «прагнення до людей» має високий розвиток, а «страх бути відкинутим» – має слабкий або середній розвиток.

Додаток Ж

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Особистісний опитувальник.

Призначений для діагностики, виділеної Хекхаузенем, мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху.

Стомлений матеріал являє собою 41 твердження, на які випробуваному необхідно дати один з 2 варіантів відповідей «так» чи «ні». Тест відноситься до моно шкальним методиками. Ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються з ключем.

Інструкція:

«Вам буде запропонований 41 питання, на кожен з яких дайте відповідь» так »чи« ні »».

Стимулювальний матеріал:

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.

21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей, важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований до роботи, я роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ:

По 1 балу нараховується за відповіді «так» на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Також нараховується по 1 балу за відповіді «ні» на запитання: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Далі підраховується сума набраних балів.

Аналіз результату.

Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;

понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Дослідження показали, що люди, помірно і сильно орієнтовані на успіх, віддають

перевагу середній рівень ризику. Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великий рівень ризику. Чим вище мотивація людини до успіху – досягненню мети, тим нижче готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай скромніший, ніж при слабкій мотивації до успіху.

До того ж людям, мотивованим на успіх і мають великі надії на нього, властиво уникати високого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і мають високу готовність до ризику, рідше потрапляють в нещасні випадки, ніж ті, які мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), то це перешкоджає мотиву до успіху – досягненню мети.

Додаток 3

Діагностика рівня сформованості соціально-орієнтованих складових у студентів

| № з/п | Складові соціальної компетентності | Оцінка | | |
|-------|---|--------|--|--|
| | I. Вплив і впливовість | | | |
| | Встановлює довіру по відношенню до себе | | | |
| | Підлаштовує презентації і мова під аудиторію | | | |
| | Має індивідуальні стратегії впливу | | | |
| | Застосовує приклади, гумор, мову рухів тіла, голос | | | |
| | II. Вплив на зміни й розвиток інших | | | |
| | Інноваційні методи навчання | | | |
| | Гнучка реакція на індивідуальні потреби | | | |
| | Вірить у потенціал (однокурсників) студентів | | | |
| | III. Міжособове взаєморозуміння | | | |
| | Витрачає час на те, щоб вникнути в проблеми інших | | | |
| | Знає про настрої і почуття інших людей, розуміє мову рухів тіла | | | |
| | Знає про підготовку та досвіді інших, їх інтереси та потреби | | | |
| | Розуміє довготривалі ситуації | | | |
| | IV. Впевненість у собі | | | |
| | Впевнений у своїх здібностях і судженнях | | | |
| | Несе відповідальність за проблеми, невдачі | | | |
| | Задає питання, висуває пропозиції ставить завдання | | | |
| | V. Самоконтроль | | | |
| | Контролює емоції у відношенні з іншими при виконанні роботи | | | |
| | Уникає некоректних відносин з колегами (стресостійкий, життєрадісний, має почуття гумору) | | | |
| | VI. Компетенції особистої ефективності | | | |
| | Точна самооцінка, вчиться на помилках | | | |
| | Професійні переваги: шукає роботу, що приносить задоволення | | | |
| | Має організаційну відповідальність | | | |
| | Соціально орієнтований: любить людей | | | |
| | Проявляє позитивні очікування по відношенню до інших | | | |
| | VII. Професійна експертиза | | | |
| | Розвиває і використовує професійні знання | | | |
| | VIII. Орієнтація на взаємодію, допомогу, підтримку інших | | | |
| | З'ясовує приховані потреби і працює над їх задоволенням | | | |
| | Відстежує потреби, запити, скарги | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | IX. Командна робота і співробітництво Прагне до участі, довіряє й ефективно взаємодіє з іншими | | | |
| | X. Аналітичне мислення | | | |
| | Розуміє причинно-наслідкові зв'язки, впливи | | | |
| | Систематизовано поділяє складні проблеми на більш дрібні складові | | | |
| | XI. Концептуальне мислення | | | |
| | Розпізнає моделі, користується концепціями для діагностики ситуацій | | | |
| | Виводить зв'язки, теорії | | | |
| | Спрощує, роз'яснює важкий матеріал | | | |
| | XII. Ініціативність | | | |
| | Робить більше, ніж вимагає робота(швидко реагує, рішучий у критичній ситуації) | | | |
| | XIII. Гнучкість | | | |
| | Адаптує до обставин стиль, тактику | | | |
| | XIV. Директивність / наполегливість | | | |
| | Встановлює кордони, каже «ні» у разі необхідності. Протистоїть проблемам | | | |

Шкала та методика оцінювання:

Для експертної оцінки експертам пропонується оцінити вираженість соціальних якостей студента за 10ти бальною шкалою. Потім виводиться середній показник і за середнім показником можна робити висновки про загальний рівень розвитку соціальної компетентності особистості.

Низький рівень від 29 до 115 балів

Середній рівень від 116 до 200 балів

Високий рівень від 201 до 300 балів

Додаток К

Таблиця для підрахунку рангових сум за вибірками студентів експериментальної 51 Іст та контрольної 51 Ум груп на початку контрольного експерименту

| № | Студенти експериментальної групи | | Студенти контрольної групи | |
|-------------|--|--------------|--|--------------|
| | Показник рівня сформованості аналітичних компетенцій | Ранг | Показник рівня сформованості аналітичних компетенцій | Ранг |
| 1. | 13 | 53 | 13 | 53 |
| 2. | 13 | 53 | 13 | 53 |
| 3. | 13 | 53 | 12 | 48,5 |
| 4. | 12 | 48,5 | 12 | 48,5 |
| 5. | 11 | 44,5 | 12 | 48,5 |
| 6. | 11 | 44,5 | 11 | 44,5 |
| 7. | 10 | 40,5 | 11 | 44,5 |
| 8. | 10 | 40,5 | 10 | 40,5 |
| 9. | 9 | 36,5 | 10 | 40,5 |
| 10. | 8 | 30 | 9 | 36,5 |
| 11. | 8 | 30 | 9 | 36,5 |
| 12. | 8 | 30 | 9 | 36,5 |
| 13. | 8 | 30 | 8 | 30 |
| 14. | 8 | 30 | 8 | 30 |
| 15. | 7 | 22,5 | 8 | 30 |
| 16. | 7 | 22,5 | 8 | 30 |
| 17. | 7 | 22,5 | 7 | 22,5 |
| 18. | 6 | 16,5 | 7 | 22,5 |
| 19. | 6 | 16,5 | 7 | 22,5 |
| 20. | 6 | 16,5 | 6 | 16,5 |
| 21. | 6 | 16,5 | 6 | 16,5 |
| 22. | 5 | 10 | 5 | 10 |
| 23. | 5 | 10 | 5 | 10 |
| 24. | 5 | 10 | 5 | 10 |
| 25. | 4 | 4 | 5 | 10 |
| 26. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 27. | | | 4 | 4 |
| 28. | | | 4 | 4 |
| 29. | | | 3 | 1 |
| Суми | | 682,5 | | 804,5 |

Додаток Л

Таблиця для підрахунку рангових сум за вибірками студентів експериментальної 54 Іст та контрольної 54 Ум груп на початку контрольного експерименту

| № | Студенти експериментальної групи | | Студенти контрольної групи | |
|-------------|--|---------|--|------------|
| | Показник рівня сформованості соціальної компетентності | Ранг | Показник рівня сформованості соціальної компетентності | Ранг |
| | 14 | 45 | 13 | 42,5 |
| 1. | 13 | 42,5 | 13 | 42,5 |
| 2. | 13 | 42,5 | 12 | 38 |
| 3. | 12 | 38 | 12 | 38 |
| 4. | 12 | 38 | 12 | 38 |
| 5. | 11 | 34 | 11 | 34 |
| 6. | 10 | 29,5 | 11 | 34 |
| 7. | 10 | 29,5 | 10 | 29,5 |
| 8. | 8 | 22 | 10 | 29,5 |
| 9. | 8 | 22 | 10 | 29,5 |
| 10. | 8 | 22 | 10 | 29,5 |
| 11. | 7 | 15,5 | 9 | 26 |
| 12. | 7 | 15,5 | 8 | 22 |
| 13. | 7 | 15,5 | 8 | 22 |
| 14. | 7 | 15,5 | 8 | 22 |
| 15. | 6 | 10,5 | 8 | 22 |
| 16. | 5 | 7 | 7 | 15,5 |
| 17. | 5 | 7 | 7 | 15,5 |
| 18. | 4 | 3,5 | 6 | 10,5 |
| 19. | 3 | 1 | 6 | 10,5 |
| 20. | | | 6 | 10,5 |
| 21. | | | 5 | 7 |
| 22. | | | 4 | 3,5 |
| 23. | | | 4 | 3,5 |
| 24. | | | 4 | 3,5 |
| Суми | | 4 56 | | 579 |

Додаток М

Таблиця для підрахунку рангових сум за вибірками студентів експериментальної 51 Іст та контрольної 51 Ум груп наприкінці експерименту

| № | Студенти експериментальної групи | | Студенти контрольної групи | |
|-------------|---|--------------|--|--------------|
| | Комплексний показник формованості соціальної компетентності | Ранг | Комплексний показник сформованості соціальної компетентності | Ранг |
| 1. | 13 | 53 | 13 | 53 |
| 2. | 13 | 53 | 13 | 53 |
| 3. | 13 | 53 | 12 | 48,5 |
| 4. | 12 | 48,5 | 12 | 48,5 |
| 5. | 11 | 44,5 | 12 | 48,5 |
| 6. | 11 | 44,5 | 11 | 44,5 |
| 7. | 10 | 40,5 | 11 | 44,5 |
| 8. | 10 | 40,5 | 10 | 40,5 |
| 9. | 9 | 36,5 | 10 | 40,5 |
| 10. | 8 | 30 | 9 | 36,5 |
| 11. | 8 | 30 | 9 | 36,5 |
| 12. | 8 | 30 | 9 | 36,5 |
| 13. | 8 | 30 | 8 | 30 |
| 14. | 8 | 30 | 8 | 30 |
| 15. | 7 | 22,5 | 8 | 30 |
| 16. | 7 | 22,5 | 8 | 30 |
| 17. | 7 | 22,5 | 7 | 22,5 |
| 18. | 6 | 16,5 | 7 | 22,5 |
| 19. | 6 | 16,5 | 7 | 22,5 |
| 20. | 6 | 16,5 | 6 | 16,5 |
| 21. | 6 | 16,5 | 6 | 16,5 |
| 22. | 5 | 10 | 5 | 10 |
| 23. | 5 | 10 | 5 | 10 |
| 24. | 5 | 10 | 5 | 10 |
| 25. | 4 | 4 | 5 | 10 |
| 26. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 27. | | | 4 | 4 |
| 28. | | | 4 | 4 |
| 29. | | | 3 | 1 |
| Суми | | 682,5 | | 804,5 |

Додаток Н

Таблиця для підрахунку рангових сум за вибірками студентів експериментальної 54 Іст та контрольної 54 Ум груп наприкінці експерименту

| № | Студенти експериментальної групи | | Студенти контрольної групи | |
|-------------|--|------------|--|--------------|
| | Комплексний показник сформованості соціальної компетентності | Ранг | Комплексний показник сформованості соціальної компетентності | Ранг |
| 1. | 15 | 36,5 | 15 | 36,5 |
| 2. | 15 | 36,5 | 14 | 32 |
| 3. | 15 | 36,5 | 14 | 32 |
| 4. | 14 | 32 | 13 | 27,5 |
| 5. | 14 | 32 | 13 | 27,5 |
| 6. | 14 | 32 | 12 | 23 |
| 7. | 13 | 27,5 | 12 | 23 |
| 8. | 13 | 27,5 | 12 | 23 |
| 9. | 12 | 23 | 11 | 19 |
| 10. | 12 | 23 | 11 | 19 |
| 11. | 11 | 19 | 10 | 15 |
| 12. | 10 | 15 | 10 | 15 |
| 13. | 10 | 15 | 10 | 15 |
| 14. | 9 | 11,5 | 9 | 11,5 |
| 15. | 8 | 6 | 8 | 6 |
| 16. | | | 8 | 6 |
| 17. | | | 8 | 6 |
| 18. | | | 8 | 6 |
| 19. | | | 8 | 6,5 |
| 20. | | | 7 | 2 |
| 21. | | | 7 | 2 |
| 22. | | | 7 | 2 |
| Суми | | 373 | | 355,5 |