

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології  
Кафедра менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

**Александрова Анастасія Едуардівна**

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота  
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник

\_\_\_\_\_ Т. М. Максименко  
ст. викладач кафедри менеджменту  
освіти та педагогіки вищої школи  
«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 року

Виконавець

\_\_\_\_\_ А.Е. Александрова  
«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 року

СУМИ 2020

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	8
1.1. Сутнісна характеристика основних понять дослідження.....	8
1.2. Соціальна компетентність в структурі професійної компетентності педагога у закладі вищої освіти.....	26
1.3. Модель формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти .....	39
Висновки до розділу 1 .....	52
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	53
2.1. Педагогічні умови формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.....	53
2.2. Зміст, форми і методи формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.....	69
Висновки до розділу 2 .....	85
ВИСНОВКИ .....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	90
ДОДАТКИ.....	99

## ВСТУП

*Актуальність теми дослідження.* Зміна соціально-економічних умов життя сучасного суспільства, оновлення системи освіти вимагають підготовки висококваліфікованих кадрів, готових теоретично і практично вирішувати професійні завдання, які вміють створювати, застосовувати і коригувати систему професійної діяльності. Основним результатом діяльності закладу освіти повинна стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а набір ключових компетенцій в різних сферах.

Однією з найскладніших проблем нині є недостатньо високий рівень професіоналізму педагогів. Велика частина педагогів, які працюють в освітніх установах, має невеликий стаж роботи, кадровий склад їх щороку значно оновлюється. У той же час, цілі та завдання діяльності педагога вимагають особистісної та професійної зрілості. Тому в даний час одним з пріоритетних напрямків розвитку освіти в нашій країні має стати вдосконалення системи підготовки компетентних педагогів, яка дозволить їм успішно здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

При всьому різноманітті поглядів на критерії успішності професійної психолого-педагогічної діяльності, існує одне положення, яке розглядається переважним числом учених: головним інструментом в роботі психолога-практика є він сам, його особистість (І. Вачков, Р. Кочюнас).

Специфіка праці педагога полягає в тому, що фахівцеві необхідно протистояти професійним труднощам, проявляти перцептивні здібності, розуміти індивідуальність та неповторність іншої людини, емпатіювати йому, рефлексувати, керувати своїм емоційним станом, визначати особливості власного впливу. Компетентний педагог повинен вміти швидко та адекватно розуміти висловлювання інших, володіти складними комунікативними навичками та вміннями, мати певні знання про різноманітність соціальних ролей та способів взаємодії. Ефективність діяльності педагога залежить, перш за все, від його здатності працювати з

людьми, від уміння слухати і вислуховувати, «співпереживати оточуючим, через вміння продуктивної поведінки у важких ситуаціях, а це важко зробити, якщо у нього не розвинена соціальна компетентність». Актуальність теми обумовлюється і тією обставиною, що соціальна компетентність як професійно необхідна якість педагога є основною складовою його професійної компетентності.

Різні аспекти формування компетентності фахівців, різного профілю є предметом вивчення, багатьох сучасних, дослідників (Ю. Варданян, В. Басова, І. Зимньої, В. Зязюна, В. Карандашева, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.).

Особливе значення для осмислення, досліджуваної проблеми мають погляди вчених на загальнометодологічні та педагогічні аспекти компетентної особистості (В. Байденко, В. Болотов, А. Мудрик, О. Панарін, А. Петров, В. Серіков, О. Тубельский, І. Фрумин, Б. Хасан, А. Хуторський та ін.; на професійні компетентності та компетенції: В. Адольф, А. Бударіна, Ю. Варданян, В. Введенський, Е. Зеер, Г. Ібрагімов, А. Петров, Г. Смирнова та ін.).

Питання соціальної компетентності лише порівняно недавно стало предметом спеціального розгляду. У сучасній психолого-педагогічній науці відзначається зростання інтересу вчених до різних аспектів соціальної компетентності (В. Басова, С. Бахтєєва, Д. Воронцов, М. Ібрієгіт, Л. Калініна, В. Куніцина та ін.). У педагогічній та психологічній літературі процес формування соціальної компетентності вивчається стосовно дошкільного (Н. Білоцерківець, О. Казанцева), молодшого шкільного (Н. Калініна) і підліткового віку (С. Данилов, М. Лукьянова, І. Святова і ін.), у підлітків «групи ризику» (Д. Воронцов), в учнівської молоді (С. Бахтєєва, Е. Казаков, О. Колобова, Н. Лупанова, Л. Митина, Л. Шабатура та ін.).

*Мета роботи* – полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічної моделі формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

Для досягнення зазначеної мети потрібно було вирішити такі *завдання*:

1. Визначити сутнісні характеристики основних понять дослідження.
2. Виокремити соціальну компетентність у структурі професійної компетентності педагога у закладі вищої освіти.
3. Розробити модель формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.
3. Схарактеризувати педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх педагогів.
4. Визначити зміст, форми, методи формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

*Об'єктом дослідження* є процес формування соціальної компетентності майбутніх педагогів.

*Предметом дослідження* є педагогічна модель формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

*Методи дослідження.* Для обґрунтування положень магістерської роботи використано такі методи: теоретичний аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; моделювання; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду; методи психолого-педагогічної діагностики (спостереження, бесіда, тестування, анкетування); діагностичний, формуючий експерименти.

*Наукова новизна одержаних результатів* полягає в тому, що уточнено поняття «соціальна компетентність» в контексті професіограми педагога; розроблено модель формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів в сукупності компонентів: цільового, змістовного, процесуального та діагностичного; виявлено та обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів: збагачення змісту навчального матеріалу з курсів «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна психологія» застосування активних методів навчання, спрямованих на формування інтелектуально-гностичної, емоційно-рефлексивної і поведінкової складових соціальної компетентності, які

сприяють з'єднанню теоретичних знань з практичними вміннями; реалізація спеціальної програми з формування соціальної компетентності з використанням соціально-психологічного тренінгу; раціональне поєднання аудиторного і позааудиторної навчальної діяльності студентів, а також можливостей психолого-педагогічної практики в розвитку готовності майбутніх педагогів до продуктивної виконання соціально-орієнтованої діяльності і цивілізованого вирішення конфліктів; використання моніторингу як способу контролю динаміки формування соціальної компетентності; розроблено та обґрунтовано критерії оцінки рівня розвитку соціальної компетентності педагога (інтелектуально-гностичний, емоційно-рефлексивний, поведінковий), а також відповідні їм системи показників і діагностичних методів.

*Практичне значення одержаних результатів* дослідження полягає в тому, що розроблена автором модель, а також отримані результати і висновки можуть бути використані в діяльності викладачів ЗВО, що дозволить активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів і сформувати їх соціальну компетентність. Матеріали дослідження можуть бути застосовані в розробці курсів лекцій і семінарів: для студентів закладу вищої освіти, для керівників як методичні рекомендації щодо формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів.

*Апробація та впровадження результатів дослідження.* Матеріали дослідження, його основні положення та практичні результати доповідалися та обговорювалися на Всеукраїнському науково-практичному семінарі з міжнародною участю «Макаренківські читання» (13 березня 2020 р., м. Суми), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (23–24 квітня 2020 р., м. Суми), IV Міжнародній науково-практичній конференції для студентів і молодих учених «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (6–7 травня 2020 р., м. Суми).

### Публікації:

1. Максименко Т., Глива Я., Александрова А. Соціальна компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього педагога закладу вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 5–6 (99–100). С. 96–105.
2. Максименко Т. М., Александрова А. Е Педагогічні умови формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. *Магістр* : збірник наукових праць молодих учених / гол. ред. О. Г. Козлова. Суми : ФОП Цьома С.П., 2020. С. 21–26.

*Структура і обсяг магістерського дослідження* складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Робота містить 1 рисунок, 2 таблиці. Список використаних джерел налічує 92 позиції. Загальна кількість сторінок – 121, основного тексту – 85 сторінка.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 1.1. Сутнісна характеристика основних понять дослідження

У даний час складна соціальна ситуація висуває нові, більш високі вимоги до професійної підготовки та формування особистості майбутнього фахівця. Виникає потреба в безперервному вдосконаленні системи підготовки кваліфікованих кадрів, необхідність створення цілісної концепції професіоналізації, виявлення форм, в яких вона відбувається. Головну увагу слід сконцентрувати на особистості фахівця, на його ставленні до професії та до інших людей, так як від цього залежить успішність професіоналізації. У зв'язку з цим особливо актуальною є проблема підвищення якості вищої освіти як основа модернізації вітчизняної системи вищої освіти [31].

Традиційно цілі вищої професійної освіти визначалися набором знань, умінь, навичок, якими повинен володіти випускник. На сьогоднішній день такий підхід виявився недостатнім. Суспільству потрібні випускники, готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати постають перед ними життєві та професійні проблеми. А це багато в чому залежить не від отриманих знань, умінь і навичок, а від деяких додаткових якостей, для позначення яких і вживаються поняття «компетентність» та «компетенція», які більше відповідають розумінню сучасних цілей освіти.

Вцілому, ідея і термін «компетентність» та «компетенція» широко використовувалися в США і ряді інших країн Європи в зв'язку з проблемою індивідуалізації навчання. Вперше на офіційному рівні термін «ключові компетентності» з'явився в проекті Ради Європи «Середня освіта в Європі» в 1992 році [35].

Термін «компетентність» в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями та



досвідом. Аналіз наукової літератури показав, що дослідниками й досі чітко, не розмежовано поняття «компетентність» та «компетенція». Будучи подібними за звучанням, але різними за значенням, ці терміни в ряді випадків використовуються як синоніми, ускладнюючи тим самим вивчення проблеми.

У більшості робіт зарубіжних авторів, поняття «компетентність» тлумачиться не як набір здібностей, знань та умінь, а як здатність або готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в систему знань, умінь, навичок, здібностей і психічних якостей), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретної ситуації, тобто відповідно до цілей та умов протікання дії [7]. Так, наприклад, психолог В. Шепель у визначенні компетентності включає знання, вміння, досвід, теоретико-прикладну спрямованість до використання знань [75].

Л. Хьелл, Д. Зіглер розкривають компетентність – як психо-соціальну якість, що означає силу та впевненість, що виходить від почуття власної успішності та корисності, щось дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [92].

Проблемі компетентності та компетенції присвячено велику кількість досліджень таких вчених, як А. Хуторський, В. Шадриков та ін. [74-75; 77].

У тлумачному словнику, компетентність визначається як «обізнаність, авторитетність», а «компетентність» як коло питань, явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом; коло повноважень [17].

В. Даль під словом «компетентність» розумів «повноправність» і використовував його в основному в юридичній сфері [18].

Розглянемо погляди вчених про сутність поняття «компетентність». І. Зимня розуміє під «компетентністю» актуальну особистісну якість, яка ґрунтується на знаннях, інтелектуально та особистісно обумовленій соціально-професійній характеристиці людини, його особистісній якості [32]. Ю. Ємельянов, трактує компетентність як рівень міжособистісного досвіду, тобто рівень навченості взаємодії з оточуючими, яка потрібно індивіду, щоб

у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві [30].

В. Болотов і В. Серіков під компетентністю розуміють спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню людиною свого місця в світі [10].

На думку ж Е. Зеєра, компетентність передбачає не лише наявність у фахівця значного обсягу знань та досвіду, скільки здатність актуалізувати накопичені знання та вміння, в потрібний момент використовувати їх в процесі реалізації своїх професійних функцій [31].

Найбільш розгорнуте визначення поняття «компетентність» дає Ю. Татур. На його думку, компетентність спеціаліста – це проявлені на практиці його прагнення та здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особисті якості та ін.) Для успішної продуктивної діяльності в професійній та соціальній сфері та усвідомлення соціальної значущості, особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення [67].

Г. Селевко, так само як Ю. Татур і А. Петров, трактує поняття компетентності як якість особистості. Компетентність, на його думку, – це інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які придбані в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності [63].

Трофимова Г. під компетентністю розуміє загальну здатність мобілізувати в діяльності свої знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій [71].

С. Шишов та І. Агапов вважають, що компетентність – це здатність та готовність особистості до діяльності, засновані на знаннях та досвіді, придбані завдяки навчанню, орієнтовані на самостійну участь особистості в освітньому процесі, а також спрямовані на її успішне включення в трудову діяльність [64].

А. Петров вважає, що компетентність – це якість особистості, яке формується на базі знань, умінь і навичок, як здатність реалізувати їх в конкретній ситуації, в практичній діяльності. Таким чином, фундаментом для виникнення даної якості виступають знання, вміння та навички в певній предметній галузі і практичний досвід самостійної діяльності. Однак, на думку автора, будучи заснована на знаннях, уміннях і навичках, компетентність, проте, лише до них не зводиться [57].

Аналіз представлених визначень поняття компетентності дозволяє нам зробити висновок про те, що компетентність пов'язана з певним комплексом знань, умінь, навичок, здібностей і якостей особистості, які успішно застосовується та реалізується в професійній діяльності та формується і розвивається в ході навчання і виховання. Компетентність характеризується як сукупність знань і умінь, навичок і способів діяльності, що дозволяє працівнику якісно виконувати свої функції. Компетентність, таким чином, виступає як характеристика особистості, що дозволяє їй вирішувати, вносити судження в певній галузі. Основою цієї якості виступають знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини, підкреслюється збірний, інтегративний характер даного поняття. Компетентність – інтегральне більш широке поняття, яке включає в себе перелік необхідних компетенцій.

У визначенні поняття «компетентність» в зарубіжній педагогіці існує кілька різних підходів.

Так, відповідно до американського підходу, компетентність – це основоположний поведінковий аспект або характеристика, яка може проявлятися в ефективному і / або успішному виконанні дій, і яка залежить від контексту дії, організаційних чинників і факторів середовища, а також характеристик професійної діяльності [81]. Велика частина робіт в США була сконцентована на визначенні компетенцій, притаманних працівникам, які досягли найвищої ефективності. Метою було виявлення їх компетенцій, а

також відбір, тренінг чи розвиток інших людей для того, щоб допомогти їм оволодіти моделлю поведінки кращих виконавців.

Англіїці ж, в свою чергу, в своєму визначенні зосереджуються не на особистісних характеристиках, а на властивостях діяльності особистості [82]. У Великобританії компетентності застосовувалися в основному при розробці стандартів для основних професійних груп. Можна сказати, що англійська школа компетенцій спрямована на вивчення характеристик діяльності і їх виконання, тоді як американська концентрується на людях, які цю діяльність виконують.

У 1991 році в журналі «Управління людськими ресурсами» Чарльз Вудрофом писав, що компетентності дозволяють фахівцеві компетентно виконувати свою роботу, тобто в заданий термін та з належною якістю. Отже, компетентність пов'язана з конкретним фахівцем, де акцентування уваги відбувається на особистісному аспекті, тобто наявність компетенцій у фахівця дозволяє йому компетентно виконувати свою роботу, бути компетентним [80].

Проведений аналіз терміну «компетентність» показує, що зарубіжні автори вкладають в дане визначення різний зміст.

Р. Миллс виділяє поняття знання – навичка – компетентність [87].

Знання – інформація, яку необхідно дізнатися і яка сприймається при виконанні роботи.

Навичка – застосування цього знання на практиці для досягнення результату.

Компетентність застосування цієї навички таким чином, що робота може бути виконана за певним стандартом.

Л. Спенсер, під компетентністю розуміє базову характеристику людини, яка причинно пов'язана з оцінюванням на основі критеріїв ефективним і / або найкращим виконанням в роботі або ситуаціях взагалі [89].

К. Кін в свою чергу, визначає компетенцію як здатність керувати ситуацією (навіть непередбаченої). Це структура, доданків з різних частин (тобто, навички, знання, досвід, контакти, цінності). Вона визначає досвід як навчання методом спроб і помилок [86].

Д. Макклеланд розглядає компетенцію як характеристику співробітника, яка, з одного боку, може бути виміряна, з іншого – дозволяє відрізнити працівників, що показують високі результати, від працівників, що показують низькі результати в роботі [87].

Б. Спіцберг в своїй науковій роботі розглядає компетенцію не як характеристику поведінки або послідовність дій, а як сприйняття людиною самого себе і сприйняття його іншою людиною. Він стверджує то, як людина поводить себе в розмові, залежить, від його особистої мотивації, від того, як багато він знає про те, яка поведінка відповідає даній ситуації, і від того, якими навичками з використання відповідної поведінки він володіє [90].

Аналіз вітчизняної літератури показав, що проблема визначення, поняття «компетентність» розглядається і в вітчизняних дослідженнях. М. Головань, І. Гришина, Л. Дибкова, В. Луговий, Д. Козлов під «компетентністю» розуміють таку частину компетентності, за допомогою якої можна виміряти готовність людини до виконання певної роботи [55-56]. У компетентності є дві сторони: одна звернена до роботи, а інша до людини. Компетентність посади включає вимоги, необхідні для успішного виконання роботи. Компетентність співробітника має на увазі готовність до виконання роботи з необхідним рівнем якості.

І. Зимня вважає, що компетентності це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентностях людини [33].

А. Хуторський характеризує компетенцію як «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і

процесів і необхідних, щоб якісно продуктивно діяти по відношенню до них. Під компетентностей мають на увазі наперед заданий вимога (норму) до освітньої підготовки учня [74].

Цікавий підхід до компетенцій представлений в дослідженні В.Д. Ширшова [69]. Він розглядає компетенцію як відносно стійку рису фахівця, яка забезпечує ефективне виконання виробничих функцій. Для компетентної діяльності важливі не лише знання, скільки вміння практично застосувати ці знання. Таким чином, робиться акцент на демонстрованій здатності застосовувати наявні знання, вміння і навички з метою досягнення цілей посади. Структура компетенцій складається з сукупності активно використовуваних знань, умінь, навичок, а також професійно важливих якостей особистості необхідних працівникові для ефективного виконання певної роботи. Знання пов'язані з освітою. Якщо говорити про фахівців у вузьких галузях, то ці специфічні знання є критичними для успішного виконання роботи і входять до складу компетенцій. Уміння – практично застосовані знання. Однак, вміння – перехідна стадія до навичок. Навички відрізняються від знань тим, що, також як і вміння, мають прикладний, практичний характер. Навички виробляються в ході роботи, або моделювання практичної діяльності, наприклад, під час тренінгів. Навички відрізняються від умінь тим, що вони відпрацьовані і закріплені, тому виконуються автоматично, є стійкими.

Проведений аналіз підходів до визначення поняття компетентності дозволяє зробити висновок про те, що в більшості визначень, компетентність пов'язана: зі знаннями і вміннями, поведінковими характеристиками, активно використовуються і значущими для професійної діяльності; з можливостями бути розвиненою і виміряною із взаємовідносинами суб'єктів в професійному середовищі; з самим професійним середовищем, що впливає на вхідних в неї суб'єктів.

Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона одночасно тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь і

поведінкових відносин, налаштованих на умови конкретної діяльності. Компетентність не зводиться лише до вмінь, хоча багато сучасних дослідників розглядають компетенцію як категорію, безперечно відноситься до галузі вмінь. Компетентність – це не власне вміння, а їх прояв. Компетентність – це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, які придбані в процесі навчання. Компетентність не зводиться ні до знань, ні до навичок. Бути компетентним не означає бути вченим або освіченим. Часто можна зустріти людей, що володіють великими знаннями, але не вміють мобілізувати їх відповідним чином в потрібний момент, коли трапляється нагода. Уміння конкретизується як дію в конкретній ситуації. Це прояв компетентності або здатності, загальної підготовленості до дії або можливість здійснювати дії. Компетентність характеризує, описує дії, вміння, це свого роду їх оцінка, яка виражає зв'язок між знанням і ситуацією. Більш того, це здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка підходить для вирішення проблеми.

Компетентності принципово відрізняються від знань тим, що вони існують у вигляді діяльності, а не лише інформації про неї; від умінь – тим, що мають властивість переносу, тобто можуть застосовуватися при вирішенні різного роду завдань; від навичок – усвідомленістю і неавтоматизованістю, що дозволяє людині діяти як у типовій, так і нестандартній ситуації.

У нашому дослідженні ми дотримуємося визначення, в якому під компетентністю розуміємо взаємопов'язані знання, вміння, навички, способи діяльності, необхідні для становлення компетентного фахівця.

Таким чином, ми розглянули основні визначення понять компетентність та компетенція. Всі інші наявні визначення не суперечать наведеним вище, але в той же час не в повній мірі відображають його суть.

Розглянемо далі структуру компетентності. На думку більшості вчених, поняття компетентності носить системний і багатокомпонентний характер. Так, згідно з дослідженнями Дж. Равена, компетентність характеризує

єдність когнітивного, емоційного і вольового аспектів діяльності, спрямованої на реалізацію ціннісних установок суб'єкта [85].

На думку ряду фахівців, змістовний аспект терміна «компетентність» включає три складових: когнітивну (володіння знаннями); операційну (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності); аксиологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної праці і особистісному зростанню) [10; 62].

Одна з найбільш багатоаспектних класифікацій компетентностей запропонована Г. Селевко, в основі якої лежать такі ознаки, як ключові суперкомпетентності, види діяльності, сфери суспільного життя, галузі суспільного знання, галузі суспільного виробництва, складові психологічної сфери, здатності, шаблі соціального розвитку та статусу [63]. Отже, Г. Селевко виділяє наступні види компетентності:

- за видами діяльності: трудові, навчальні, ігрові, комунікативні;
- за об'єктом діяльності: професійні, предметні, профільні; за сферами суспільного життя: побутові, цивільно-громадські, мистецькі, культурно-дозвільні, фізкультурно-спортивні, освітні, медичні, політичні;
- за галузями суспільного знання: математичні, фізичні, гуманітарні, суспільствознавчі, біологічні;
- за галузями суспільного виробництва: в галузі енергетики, транспорту, зв'язку, борони, в сільському господарстві;
- за складовим психологічної сфери: когнітивні, операційно-технічні, мотиваційні, етичні, соціальні, поведінкові;
- за здібностям: у фізичній культурі і в розумовій сфері, загальнонавчальних та практичних, виконавських та творчих, мистецьких та технічних, педагогічних та психологічних, соціальних;
- за ступенем соціального розвитку та статусу: готовності до – школи, компетентності випускника школи, молодого фахівця, фахівця стажиста, керівника.



Більшість вітчизняних дослідників виділяють ключові компетентності, які припускають, що, по-перше, ними повинен володіти кожен член суспільства і які, по-друге, можна було б застосовувати в самих різних ситуаціях. Ключові компетентності є, таким чином, універсальними та застосовними в різних ситуаціях.

Відповідно до І. Зимньої, до ключових компетентностей можна віднести наступні:

- компетентність здоров'язбереження;
- компетентність громадянськості;
- компетентність соціального взаємодії з суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами;
- компетентність в спілкуванні: усне, письмове спілкування, діалог, монолог, породження і сприйняття тексту; знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету;
- компетентність інформаційних технологій [33].

Рада Європи визначає п'ять груп ключових компетенцій, оволодіння якими і виступає основним критерієм якості освіти:

- політичні та соціальні компетентності, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів;
- компетентності, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві: розуміння відмінностей, повага один одного, здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;
- компетентності, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням, важливим в роботі та громадському житті до такого ступеня, що тим, хто ними не володіє, загрожує ізоляція від суспільства;
- компетентності, пов'язані з виникненням суспільства інформації: володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, здатність критичного ставлення до поширюваної по каналах ЗМІ інформації, рекламі;

– компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основу безперервної підготовки в професійному плані, а також в особистому та суспільному житті [13].

I. Осмолівська виділяє чотири ключових компетентності:

– пізнавальна-інформаційну: здатність ставити і вирішувати пізнавальні завдання, здійснювати пошук, переробку, систематизацію та узагальнення інформації, створювати особистісно значущі продукти пізнавальної діяльності;

– соціально-трудова: привласнення норм способів і засобів соціальної взаємодії, орієнтація на ринку праці і здатність ефективно діяти в процесі трудової діяльності;

– комунікативну: формування готовності і здатності розуміти іншу людину, ефективно будувати взаємодію з людьми;

– в сфері особистісного самовизначення: формування досвіду самопізнання, осмислення свого місця в світі, вибір ціннісних, цільових, смислових установок для своїх дій [56].

Розглядаючи компетентністний підхід в рамках загальної освіти, А. Хуторський, вводить поняття освітньої компетентності. Освітня компетентність, на думку автора, – вимога до освітньої підготовки, виражене сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності. Відповідно до поділу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів або освітніх областей) і предметний (для кожного навчального предмета), автор запропонував трьохрівневу ієрархію компетенцій:

1) ключові компетентності – відносяться до загального (метапредметний) змісту освіти;

2) загальнопредметні компетентності – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх областей;

3) предметні компетентності – приватні по відношенню до двох попередніх рівнів компетентності, мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [75].

У Німеччині в професійній освіті нерідко говорять про соціальну та персональну компетентності. Перша – це готовність і здатність формуватися і жити в соціальній взаємодії: змінюватися та адаптуватися; виробляти здатність до раціональної та відповідальної дискусії. Друга – це готовність і здатність особистості: виявляти, осмислювати та оцінювати шанси свого розвитку, вимоги та обмеження у сім'ї, в професії та суспільному житті, виявляти свої таланти, розробляти життєві плани. Виділяють також академічну компетентність, яка інтерпретується як володіння методологією і термінологією, властивими окремій галузі знань, розуміння діючих в ній системних взаємозв'язків і усвідомлення їх аксіоматичних меж [83].

Ще одним видом компетентності є професійна компетентність. У роботах вчених накопичено певний теоретичний та практичний матеріал з проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця (В. Байденко, Г. Абрамова, Н. Битянова, А. Деркач, В. Енгаличев, В. Карандашев і інші вивчали зміст професійної компетентності психолога).

Розглянемо погляди вчених на поняття професійної компетентності.

Згідно з В. Байденко професійна компетентність – це готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог справи, методично організовано і самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також самооцінювальні результати власної діяльності. Іншими словами – це пов'язані з предметом навички – відповідні методи і технічні прийоми, властиві різним предметним галузям [24].

Поняття «професійна компетентність» розглядається в роботі Р. Гільмессої [24]. За її визначенням, професійна компетентність – це здатність людини, на основі наявних у неї знань і досвіду, ефективно вирішувати завдання, які належать до сфери її професійної діяльності. Професійна компетентність передбачає наявність обсягу знань, умінь,

досвіду і особистих якостей, тобто тих потенційних можливостей, які важливі для досягнення високого результату в професійній праці.

На думку Ю. Варданян, професійна компетентність являє собою рівень сформованості у фахівця системи психічних властивостей і станів, в якому виражається єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності і здатності виробляти необхідні для цього дії [15].

Т. Браже підкреслює, що професійна компетентність фахівця визначається не лише професійними (базовими) науковими знаннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності [85].

М. Лобанова вважає, що професійна компетентність визначає якість професійної діяльності та виражається «в стійкому, ефективному характері праці, в здатності в умовах нестабільності знаходити адекватне, раціональне рішення професійних проблем [39].

На думку В. Стенькової, професійна компетентність означає теоретичну і практичну готовність до діяльності. В основі професійної компетентності лежать система відносин до професійної діяльності, професійні знання, вміння застосовувати ці знання в процесі вирішення професійних проблем [69].

У роботах зарубіжних авторів (Ф. Тейлор, Л. Мак Грегорі, Т. Пітерса), питання професійної компетентності розглядаються переважно в технологічному аспекті: як система субординованих і скоординованих умінь, необхідних для оптимального вирішення професійних завдань [82].

У рамках нашого дослідження особливий інтерес представляють визначення професійної компетентності педагога.

Професійна компетентність педагога, на думку Е. Ткаченко [67], розглядається як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності та його професійно значущих особистісних якостей.

На думку О. Карпенко, професійна компетентність психолога включає в себе професійні знання, вміння, навички та здібності, а також

характеризується діапазоном професійних можливостей, досконалим володінням інструментарієм, прийомами і технологіями професійної діяльності [66].

С. Бабіна зазначає, що професійно-педагогічна компетентність як цілісна особистісна якість майбутнього фахівця ґрунтується на певному рівні розвитку його інтелектуальних і, перш за все, розумових дій, таких як аналіз і синтез; на логічні властивості випередження і імовірного прогнозування дійсності; на цілепокладання і співвіднесенні мети як образу результату з її реалізацією [11].

Вивчивши поняття «професійна компетентність», ми прийшли до висновку, що у більшості авторів загальним для визначення поняття є опора на професійні знання, вміння і навички, що визначають здатність виконувати професійні функції, вирішувати професійні завдання і проблеми. Однак успішність діяльності фахівця визначається не лише рівнем професійних знань, умінь і навичок, а й ступенем сформованості професійно особистісних якостей.

Більш того, як зазначає більшість вчених, головним інструментом в роботі психолога-практика є він сам, його особистість. У зв'язку з цим ми розуміємо професійну компетентність педагога як цілісне інтегративне утворення, що включає в себе не лише суму теоретичних знань з різних галузей обраної спеціальності, а й адекватний рівень розвитку професійно-важливих якостей особистості.

Перейдемо до розгляду структури професійної компетентності.

У С. Бабиної модель професійно-педагогічної компетентності представлена чотирма блоками [7]:

1. Базовий – інтелектуально забезпечує основні розумові операції на рівні норми розвитку.
2. Особистісний, в рамках якого людині повинні бути притаманні такі риси, як: відповідальність, організованість, цілеспрямованість.

3. Соціальний – соціально забезпечує життєдіяльність людини і адекватність його взаємодії з іншими людьми, групою.

4. Професійний – забезпечує адекватне виконання професійної діяльності.

За В. Шадрикова, випускник закладу вищої освіти, оволодівши освітньою програмою, повинен характеризуватися [77]:

1. компетентності соціально-особистісні: відносяться до людини як індивіда, суб'єкта діяльності й особистості; соціальні, що визначають його взаємодію з іншими людьми; відносяться до вміння вчитися.

2. компетентності загально-професійні: інформаційні, пов'язані з отриманням і обробкою інформації; розрахункові, пов'язані з умінням вирішувати професійні завдання з використанням адекватного математичного апарату; експлуатаційні; управлінські, організаційні; конструкторські; проектувальні; економічні, що включають поведінку на ринку праці.

Ці компетентності мають формуватися як загальні для широкого кола професій. Вони забезпечують гнучку поведінку на ринку праці.

3. Спеціальними компетентностями або професійно-функціональними знаннями та вміннями, які забезпечують прив'язку до конкретного об'єкта, предмету праці [38].

На думку В. Колесова, підсумком завдання «вчитися бути» виступають особистісні компетентності та компетентності міжособистісного спілкування; підсумком зусиль з придбання (студентом) і передачі (закладом вищої освіти) знань виступають такі компетентності: загальні психологічні (знання законів розвитку природи і суспільства) і психолого-професійні (загально- і вузькопрофесійні знання). Завдання «вчитися робити» закінчуються придбанням діяльнісних компетенцій, які також можуть поділятися на: загальні діяльні (енергійність, старанність, ініціатива та ін.) [39].

У структурі професійної компетентності вчителя А. Маркова виділяє чотири блоки:

- професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання;
- професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагаються від нього професією;
- особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями [43].

Н. Кузьміна в структуру професійної компетентності вчителя включає п'ять видів компетентностей:

- спеціальна (в області дисципліни);
- методична (в області способів формування учнів);
- психолого-педагогічна (в області мотивів, здібностей, спрямованості учнів);
- аутопсихологічна (рефлексія педагогічної діяльності) [57].

Експертна оцінка знань, умінь і навичок, необхідних для вирішення поставлених цілей і завдань, проведена Т. Заморською, показала, що педагог повинен володіти соціально-нормативною, психолого-педагогічною і концептуально-психологічною компетентностями, які і складають структуру професійної компетентності педагога [29].

Соціально-нормативний компонент передбачає знання особливостей діяльності суб'єктів освітнього простору; основних документів, що регламентують діяльність установ системи освіти, зміст і напрямки роботи служби практичної психології освіти, вміння планування і організації психолого-педагогічної роботи по оптимальному алгоритму; усвідомлення значення своєї роботи, прийняття професійної місії.

Психолого-педагогічний компонент включає в себе: знання основних закономірностей і факторів, що впливають на розвиток дитини і дорослого; психологічних особливостей різних педагогічних спеціальностей і особливостей здійснення освітнього процесу в закладах освіти; володіння

ефективними способами, засобами, формами і методами, спрямованими на досягнення психолого-педагогічних результатів праці; володіння вміннями і навичками організації діагностичного обстеження, способами корекційного впливу; спрямованість особистості психолога на інтереси дітей, педагогів і батьків.

Концептуально-психологічний компонент складається з: соціально-перцептивної складової – знання особливостей сприйняття і розуміння людини людиною, особливостей поведінки та відносин людей, включених в різні групи; комунікативна складова – знання і володіння різними формами міжособистісного спілкування, методами і прийомами встановлення ефективної взаємодії; аутопсихологічної складової – знання переваг і недоліків власної діяльності та особистості, вміння розвивати і використовувати власні психологічні ресурси для підвищення ефективності професійної діяльності;

3) володіння спостережливістю, проникливістю, комунікабельністю, товариськістю, емотивністю, рефлексивністю та емпатійністю [6].

Таким чином, узагальнюючи різні погляди на побудову структури професійної компетентності (А. Бусигіної, Н. Волгіна, Т. Заморської, В. Колесова, А. Маркової і ін.), Нами були виділені три основних структурних компонента в складі професійної компетентності: когнітивний (професійні знання), діяльнісний (професійні вміння та навички) та особистісний (професійно значущі якості особистості). Особистісний компонент в свою чергу може бути поділений на когнітивну, емоційну, вольову, мотиваційну складові.

Стосовно до педагога структура професійної компетентності буде виглядати наступним чином:

1. Когнітивний компонент передбачає наявність психолого-педагогічних знань (знання основних закономірностей та факторів, що впливають на розвиток дитини і дорослого, психологічних особливостей



різних педагогічних спеціальностей і особливостей здійснення освітнього процесу у закладах освіти та ін.); ‘

2. Діяльнісний компонент включає вміння і навички корекційно-розвиваючої, викладацької, науково-методичної, соціально-педагогічної, виховної, культурно-просвітницької, управлінської діяльності;

3. Особистісний компонент складається з:

- когнітивної складової (логічність мислення, аналітичність і прогностичність, проникливість, сензитивність, професійна рефлексія, швидкість розумових процесів, висока продуктивність розумової діяльності та ін.);

- емоційної складової (емпатія, рефлексія, саморегуляція, емоційна стійкість, регуляція взаємин з іншими людьми та ін.);

- мотиваційної складової (професійна вмотивованість, спрямованість на іншу людину, підпорядкування своїх інтересів інтересам іншого і групи та ін.);

- вольової складової (сміливість у вирішенні практичних питань, активність, витримка, хороша вольова регуляція і ін.).

Теоретичний аналіз показав, що проблемі компетентнісного підходу присвячена велика кількість досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, однак, в даний час у педагогічній літературі немає однозначного розуміння поняття компетентності. При всьому різноманітті різних трактувань можна виділити два основних підходи: визначення компетентності через знання, вміння, навички, досвід діяльності та через здібності.

У роботах вітчизняних вчених накопичено певний теоретичний і практичний матеріал з проблеми формування професійної компетентності фахівців різного профілю, однак стосовно до педагога дане поняття поки недостатньо вивчено. Розглянувши різні визначення поняття «професійна компетентність», ми зробили висновок про те, що загальним для більшості спроб є опора на професійні знання, вміння та навички. Однак успішність

діяльності фахівця (в тому числі педагога) визначається не лише рівнем професійних знань, умінь та навичок, а й ступенем сформованості професійно особистісних якостей.

## **1.2. Соціальна компетентність в структурі професійної компетентності педагога у закладі вищої освіти**

Організація освітнього процесу полягає у створенні умов для формування в студентів досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти. При цьому власне зміст освіти є дидактично адаптований соціальний досвід вирішення таких проблем. Ці положення є основоположними в компетентнісному підході в освіті.

Інші вимоги пред'являються і до діяльності педагогів. Підготовлений 10–15 років тому педагог сьогодні вже не завжди здатний вирішувати нові завдання. Тому в даний час одним з пріоритетних напрямків розвитку практичної психології освіти в нашій країні має стати вдосконалення системи підготовки компетентних педагогів, яка дозволить їм успішно здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

Для педагога особливого значення набувають професійно значущі особистісні якості. Психолог освіти є для педагогів і студентів не лише носієм психологічних знань, його оцінюють з позиції відповідності ідеальному образу людини, що втілює в життя позитивні результати, що досягаються ним за допомогою ефективних психологічних методик та технологій. Від особистісної, життєвої, професійної успішності педагога залежить його переконливість для учасників освітнього процесу, а також ефективність роботи конкретної психологічної служби в цілому.

Таким чином, для успішної професійної діяльності педагога потрібні досить стійка і адекватно висока самооцінка, позитивний погляд на світ, вміння керувати своїм емоційним станом, впевненість в собі. Він повинен

проявляти емпатичні здатності по відношенню до іншої людини, вміти адекватно реагувати в конфліктних ситуаціях.

Зазначені якості, на думку В. Куніциної і входять в структуру соціальної компетентності [41]. Соціальна компетентність в ієрархії компетентностей займає провідне місце і може визначатися так само, як здатність і готовність людини доцільно регулювати власні відносини з навколишньою дійсністю і іншими людьми.

В. Куніциною запропоновано наступне визначення соціальної компетентності: «Соціальна компетентність – це система знань про соціальну дійсність і про себе, система складних соціальних умінь та навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко і адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, з огляду на ситуацію, діючи за принципом «тут, зараз та найкращим чином», витягати максимум можливого з обставин, що склалися [41].

Соціальна компетентність багатьма авторами розглядається як особистісне утворення [12]. Вона включає: усвідомлення необхідності прийняття норм конкретного соціуму; прагнення до розуміння його сутності; усвідомлення необхідності розширення наявних соціальних навичок у зв'язку зі змінами в існуючій ситуації; готовність до прийняття особистої відповідальності за власний вибір певної лінії поведінки в ситуації соціальної взаємодії; наявність широти соціального досвіду, заснованого на принципах конструктивного спілкування.

У 80-і та 90-і роки XX ст. багато вчених займалися проблемою соціальної компетентності, створюючи її взаємодоповнюючі моделі: (Oppenheimer, G. Spivak, M. Sure, K. Rubin, R. Selman, R. Hintch). Дж. Оппенхеймер підкреслює мотиваційну та операційну сторони соціальної компетентності, її поведінкові прояви [91]. Дж. Співак і М. Шур представляє її як набір пов'язаних між собою думок, вирішенні міжособистісних проблем. К. Рубін і Л. Роуз-Креснор вносять в модель соціальної компетентності поняття соціальних сценаріїв, тобто визначених шаблонів, узгоджених дій в

добре знайомій ситуації [83]. Р. Селман робить наголос на роботі з інформацією [92], а У. Пфінгстен і Р. Хінтч роблять акцент на способах поведінки [91]. Соціальна компетентність визначається авторами як володіння когнітивними, емоційними та моторними способами поведінки, які в певних соціальних ситуаціях ведуть до довгострокового, сприятливого співвідношення позитивних і негативних наслідків [86].

Найбільш значну модель соціальної компетентності в ці роки запропонував Р. Селман [81]. Модель Роберта Селмана є результатом дослідження основ вироблення соціальної точки зору в рішенні міжособистісних проблем. В якості методів дослідження використовувалися інтерв'ю про способи вирішення міжособистісних проблем в гіпотетичних ситуаціях, спостереження та опитувальники. Конкретною метою було вивчити вміння в роботі з інформацією. Було відзначено, що з віком збільшується здатність до децентрації, кодування великої кількості інформації, проникливість, як здатність дивитися вглиб, за поверхню безпосередньо сприйманого. Соціальна точка зору розвивається від нульового рівня (неусвідомлений та егоцентричний відлік в дитинстві) через рівень поверхневої соціально-символічної орієнтації в підлітковому віці до більш високого рівня в юнацькому віці, в зв'язку з появою комплексних багатопланових систем оцінки, орієнтацією на співпрацю. Автор зазначає, що стратегії з віком стають все більш складними в когнітивному аспекті. З'являється адаптивна реакція на невдачу, яка виражається в зміні цієї стратегії, а не в поспішному і невиправданому переході до іншої стратегії. Все це супроводжується кращою саморегуляцією, що дозволяє справлятися з сильними негативними емоціями [81].

В рамках англо-американської дослідницької позиції К. Рубін та інші розуміють соціальну компетентність як ефективність і адекватність реакцій людини на різноманітні проблемні ситуації в житті, здатність їх долати [90].

М. Аргайл, об'єднуючи професійну та комунікативну компетентності, соціальній приписує такі прояви, як соціальна сензитивність, загальні

навички соціальної взаємодії, а також навички заохочення і винагороди, рівноваги та спокою [91].

Поняття соціальної компетентності у вітчизняній літературі вперше було вжито в спільній публікації А. Ветошкина і С. Гончарова. Соціальна компетентність, в загальному і цілому трактується даними авторами як розуміння цільового, призначення соціальних інститутів, норм відносин і умінь особисто здійснювати соціально-гуманітарні технології [27]. Однак, соціальну компетентність дані автори спеціально не досліджують. Вони розглядають її в структурі гуманітарної освіти як один з рівнів поряд з антропологічним і духовно-ціннісними.

Таким чином, соціальній компетентності приписується здатність до спілкування, співпраці, вирішення конфліктів, досягати поставленої мети, легко адаптуватися, проявляти особисту ініціативу, приймати відповідальність на себе.

Саме ця обставина дозволяє О. Ромулуса, по-перше, розглядаючи цей різновид компетентності як одну з базових характеристик особистості, виділяти в ній базові структури: знання (наявність деякого обсягу інформації), ставлення до цього знання (прийняття, не прийняття, ігнорування, трансформація), виконання (реалізація знань на практиці); по-друге, брати до уваги такі аспекти соціальної компетентності, як здатність орієнтуватися в соціальній структурі суспільства, висувати позитивні соціальні ініціативи, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, брати участь в діяльності громадських організацій та об'єднань [69].

Соціальна компетентність розглядається В. Куніциною як операційне поняття, яке має тимчасові історичні рамки. Так як, запорукою успішного функціонування людини в наявних соціальних обставин є вироблення поведінкових сценаріїв, що відповідають новій соціальній дійсності, її основними функціями пропонується вважати соціальну орієнтацію, адаптацію, інтеграцію громадського особистого досвіду [41].

При такому підході структура соціальної компетентності включатиме в себе комунікативну, вербальну, соціально-психологічну компетентності, міжособистісну орієнтацію, его-компетентність і власне соціальну (оперативну) компетентність.

Зміст кожної з позначених складових соціальної компетентності В. Куніцина розкриває таким чином [41]:

- оперативна соціальна компетентність – це знання про соціальні інститути і структури, їх представників в суспільстві; уявлення про функціонування соціальних груп, про сучасну кон'юнктуру, про широту і своєрідності вимог до репертуару рольової поведінки; вимірюється за допомогою загальної соціальної орієнтації та обізнаності;

- вербальна компетентність – це доречність висловлювань, облік їх контексту і підтексту, відсутність труднощів у письмовій мові, варіативність інтерпретації інформації, хороша орієнтація в сфері оціночних стереотипів і шаблонів, множинність смислів у вживанні понять, метафоричність мови; прикладом вербальної компетентності може служити діяльність перекладача, синхронно перекладає усну мову, коли потрібне швидко і адекватне розуміння висловлювань і знаходження точного еквівалента в буквальному і контекстному значенні слів і понять, прикладів вербальної некомпетентності може служити недоречність використання прислів'їв, приказок в новому або невідповідному соціальному контексті;

- комунікативна компетентність – це володіння складними комунікативними навичками; формування адекватних умінь в нових соціальних структурах; знання культурних норм і обмежень в суспільстві; знання звичаїв, традицій, етикету в сфері спілкування, дотримання правил пристойності, вихованість; орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному, становому менталітету і виражають освоєння його рольового репертуару в рамках даної професії;

- соціально-психологічна компетентність – це міжособистісна орієнтація; уявлення про різноманітність соціальних ролей і способів

взаємодії; вміння вирішувати міжособистісні проблеми; вироблені сценарії поведінки в складних конфліктних ситуаціях;

— его-компетентність — це усвідомлення своєї національної, статевої, станової, групової приналежності, знання своїх сильних і слабких сторін, своїх можливостей і ресурсів, розуміння причин своїх промахів, помилок, знання механізмів саморегуляції і вміння ними користуватися, практично психологічні знання про себе, придбані в життєвому досвіді.

Соціальна компетентність може розглядатися також і як знання соціальних об'єктів, тенденцій і їх змін, правил регулювання відносин у соціальній дійсності через ціннісно-нормативну систему, що склалася в певних спільнотах.

Група дослідників, спираючись на точку зору В. Куніциної, уточнює, по-перше, що потрібно розрізняти компетентність і вміння, щоб не допустити спрощення першого поняття. Якщо вміння – це дія в специфічній ситуації, то компетентність ширше набору умінь, бо передбачає можливість встановлення зв'язків між знаннями і ситуаціями, це здатність знайти, виявити знання або дію [47].

По-друге ключовими складовими компетентності є особистісні якості, що забезпечують відповідальне саморегуючу поведінку особистості в суспільстві.

По-третє соціальну компетентність слід розглядати через три основні складові: 1) знання і вміння, щоб забезпечити ефективну соціальну діяльність індивіда, включаючи володіння спільною діяльністю, прийомами спілкування, навичками поведінки в різних ситуаціях; 2) поєднання певних психічних і особистісних якостей, що дозволяють індивіду діяти самостійно та відповідально; 3) певний рівень духовної культури, що дозволяє жити в багатокультурному суспільстві, що забезпечує прийняття різних культур і можливість самовираження без заперечення інших культур.

Дослідники використовують рівневий підхід, який розглядає компетентність з точки зору задіяних різних сфер особистості (мотиваційної, когнітивної, емоційної, операційно-діяльнісної).

Структурними компонентами соціальної компетентності виокремлено [79]:

- мотиваційно-ціннісний – сформованість мотивації прагнення до досягнень, установки на соціальну взаємодію, характер цінностей громадського та особистого порядку, ставлення до моральних норм, існуючим в даному суспільстві;

- операційно-змістовний – обсяг і характер знань, умінь і навичок, що дозволяє проводити критичний аналіз своїх і чужих вчинків, прогнозувати їх наслідки, здійснювати комунікацію і т.д.

- емоційно-вольовий – здатність до вибору рішення, до самоконтролю та саморегуляції, готовність приймати відповідальність, рішучість дій.

Соціальна компетентність, на їхню думку, є 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, особистісне вміння здійснювати соціальні технології в головних сферах діяльності людини [79].

Формування соціальної компетентності особливо значимо в шкільні роки, так як саме в цей період соціального становлення особистості йде інтенсивне накопичення знань з різних областей діяльності, купуються вміння оцінювати навчальні завдання і на їх основі ситуації, аналізувати їх в тісному зв'язку з обстановкою, її змінами, приймати нестандартні рішення, пробувати рекомендовані дії в практиці.

Фрумин І. визначає кілька рівнів соціальної компетентності [73]:

- О рівень, якщо учнями чітко не розділяються об'єктивні і суб'єктивні складові поведінки, що визначає взаємодії з іншими людьми.



- 1 рівень, коли учень в змозі дізнаватися і відрізняти свої погляди, мотиви, перспективи, реальні образи поведінки від дій інших людей.
- 2 рівень, при якому виділяються позиції інших людей, через рефлексію власних дій, що дозволяє школяреві побачити нові форми взаємодії.
- 3 рівень, коли школяр має здатність в інтеракції імітувати дії партнерів і одночасно виступати в ролі третьої особи для вирішення труднощів.
- 4 рівень, на якому учень починає розуміти, що різні люди мають різний рівень поглядів, відрізняються характером життєвого досвіду, спираються на відмінні правові та моральні компетентності.

Таким чином, аналіз поняття соціальна компетентність в роботах зарубіжних і вітчизняних вчених свідчить про те, що поняття «соціальна компетентність» включає в себе когнітивну, афективну і поведінкову складові.

Когнітивна частина соціальної компетентності виступає передумовою того, щоб ефективно і цілеспрямовано в ході аналітико-синтетичної діяльності оперувати отриманою інформацією, переробляти її, на цій підставі вибудовувати стратегії поведінки, знаходити способи подолання труднощів. Ця складова є інтегрує інтелектуальні здібності особистості, різнобічні знання, продуктивну готовність до дії і механізми контролю [22].

Афективний компонент соціальної компетентності людини проявляється у формі безпосереднього переживання, пов'язаний із задоволенням незадоволенням насущних потреб індивіда, його ставленням до явищ дійсності, наявністю або відсутністю необхідних навичок в управлінні своїми почуттями, емоціями, станами. Отже, з педагогічних позицій найважливішою умовою розвитку компетентності студентів є формування у них вміння долати внутрішні і зовнішні перешкоди при вибудовуванні своїх взаємин з оточуючими людьми, групами, соціокультурним середовищем [23].

Поведінкова складова соціальної компетентності вимагає особливої уваги. Не випадково їй відводиться значне місце в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів. У той же час слід підкреслити відсутність однаковості підходів з цього питання. В одних випадках ця складова характеризується як суб'єктивний потенціал дій людини, здатний забезпечити безпеку його існування в середовищі собі подібних (К. Краймер, А. Кренц). В інших – це здатність людини до адекватних дій в повсякденній життєвій ситуації (Н. Еїддер). По-третє – це грамотна інтеракція, просоціальні взаємини з іншими особами або групами (Х. Булленгер і Я. Новак). Однак у всіх без винятку випадках вона означає здатність діяти, вміння критично оцінювати явища соціальної сфери, диференціювати їх в предметному, соціальному і ціннісному сенсах, формувати власне судження, на основі якого здійснюються ті чи інші вчинки в життєвій, професійній або громадсько-політичній ситуації [37].

Таким чином, якщо когнітивна складова соціальної компетентності людини забезпечує свідоме засвоєння їм зразків соціальної поведінки, афективна – їх привласнення через безпосередні переживання і рефлексію, то поведінкова є досвід розпорядження ними в імітованій, а потім і в реальній ситуації повсякденності. Тому високий рівень особистої компетентності забезпечується саме поєднанням цих елементів, їх взаємозумовленим розвитком.

У даний час паралельно з терміном соціальна компетенція досліджується термін соціальна компетентність.

У Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2010) соціальна компетентність характеризується багатофункціональністю, безперервністю, міждисциплінарністю, вимагає значного інтелектуального

розвитку, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення.

Під соціальною компетентністю найчастіше розуміється: «здатність людини спілкуватися з представниками різних вікових і соціальних груп» [37], «свідоме вираження особистості, що виявляється в її переконаннях, мотивах, установках на певному поведінці, в сформованості особистісних якостей, що сприяють конструктивній взаємодії» [12]; «Наявність сукупності вміння і навичок поведінки в певному суспільстві, при відповідних обставинах» [21].

На думку І. Зимної, соціальна компетентність є ключовою, так як забезпечує нормальну життєдіяльність людини в соціумі і є цілісним результатом професійної освіти [33].

У широкому сенсі, соціальні компетентності – це життєві або «природні» компетентності людини, спрямовані на реалізацію життєвої стратегії і на рішення повсякденних – особистих і професійних завдань. Більш предметно, соціальну компетентність людини можна описати, як цілком певні знання, вміння та особистісні навички. Це знання, засновані на цілісному сприйнятті світу, що визначають здібності відчувати, розуміти і аналізувати явища і процеси в самому собі, в суспільстві та природі, що дозволяють використовувати свою уяву та органи чуття у всій повноті; знання, засновані на етиці особистої відповідальності за якість власного життя, за стан свого здоров'я та навколишнього природного та соціального середовища, за збереження і розвиток культурного оточення та спадщини; навички креативності та самореалізації, що визначають здатність творчо підходити до вирішення побутових і професійних, особистих і соціальних завдань, регулювати своє здоров'я; навички саморозвитку та самомотивації, що визначають прийняття рішень щодо якості всіх сфер свого життя, що дозволяють досліджувати і власний внутрішній світ і розвивати приховані резерви власної свідомості [12].

На думку, І. Фрумина, соціальна компетентність включає кілька складових: соціальну інформованість, соціальну грамотність, соціальну практику [73].

Під інформованістю розуміється обізнаність про окремі аспекти життєдіяльності, наявність відомостей про об'єкт, необхідних діях, засобах спонукання до оволодіння ними.

Говорячи про соціальну компетентності, найбільш вживаний термін соціальна грамотність. Зміст соціальної грамотності включає безліч компонентів: правила безпеки життєдіяльності; спілкування в сім'ї, формальній групі; орієнтацію в середовищі проживання, явищах природи, соціального життя суспільства; основи культури.

Отже, коли мова йде про соціальну грамотності в поведінці, мається на увазі володіння способами зниження ризиків в повсякденному житті, життєстійкість, вміння регулювати внутрішній стан в конкретних соціальних ситуаціях.

Соціальна грамотність виступає інтегруючим фактором, необхідною умовою успішної, позитивної соціалізації.

Соціальна практика – невід'ємний елемент соціальної компетентності, так як забезпечує персоніфікацію основних життєвих правил, формує готовність до виконання основних дій в соціальній поведінці.

Соціальна практика допомагає людині зрозуміти, що життєвий простір відрізняється мозаїчністю життєвих сценаріїв, спрямувань, стратегій, умов, зразків і збагачує його досвід вибудовування власного руху в цьому різноманітті, регулювання відносин.

Калініна Н., пов'язуючи соціальну компетенцію з вихованням вільної і відповідальної людини, яка вміє жити разом з іншими в постійно мінливому світі, виділяє такі характеристики, властиві даному феномену [36]: розвинений соціальний інтелект; навички конструктивної взаємодії з різними людьми, різних вікових категорій; вміння продуктивного

поведінки у важких ситуаціях; емпатія і співпереживання оточуючим; рефлексія.

У зарубіжних дослідженнях аналогом соціальної компетентності нерідко ставлять термін «соціальний інтелект».

Так, М. Аргайл в своїй книзі «Психологія міжособистісного поведінки» згадує соціальний інтелект, але основну увагу приділяє поняттю «загальна соціальна компетентність», об'єднуючи професійну і комунікативну компетентність [83]. Він виділяє наступні компоненти соціальної компетентності: соціальну сензитивність, основні навички взаємодії (як репертуар умінь, особливо важливих для професіоналів), навички схвалення і винагороди, врівноваженість.

Поняття соціальний інтелект запустив у вжиток в 1920 р. Е. Торндайк, позначивши ним «далекоглядність в міжособистісних відносинах». Багато відомих психологів внесли корективи в інтерпретацію цього поняття. У 1937 році Г. Олпорт описує соціальний інтелект як особливу здатність вірно судити про людей, прогнозувати їх поведінку і забезпечувати адекватне пристосування в міжособистісних взаємодіях. Соціальний інтелект, по Г. Олпорту, – це особливий «соціальний дар», який забезпечує гладкість у відносинах з людьми, і продуктом, якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння [85]. Він виділяє набір якостей, які забезпечують краще розуміння інших людей. У структуру цих якостей соціальний інтелект включений як окрема здатність.

У роботах, присвячених соціальній компетентності та соціальному інтелекту, В. Куніцина внесла ясність в розділення цих понять. На її думку, соціальний інтелект виступає як засіб пізнання соціальної дійсності, а соціальна компетентність – як продукт цього пізнання [41].

Соціальний інтелект і соціальну компетентність об'єднує те, що: вони надають можливість адекватно адаптуватися в умовах соціальних змін; вони забезпечують правильну оцінку ситуації, прийняття і виконання

безпомилкових рішень; мають кількісні характеристики, рівні, можуть бути виміряні.

З усього вищевикладеного можна зробити наступний висновок: чим менше оціночних стереотипів має в своїй свідомості людина, чим вище і гармонічніший його соціальний інтелект, тим точніше і диференціювання сприйняття і розуміння, адекватніше сприйняття себе та інших людей. У той же час, чим більше соціальних стереотипів (за вироблення і застосування яких відповідає соціальна компетентність) використовує і зберігає у своїй свідомості людина, тим легше він вписується в різноманітні і типові соціальні ситуації.

За результатами аналізу наукових джерел про сутність, зміст і структуру поняття «соціальна компетентність» нами виявлено, що, на думку більшості авторів, фундаментом соціальної компетентності, що детермінують ефективність процесу соціального становлення, є ціннісні відносини, що впливають на формування особистісної композиції [4]. Розвиваючи цю думку, В. Масленникова приходить до висновку, що формування соціальної компетентності має бути спрямоване на формування індивідуальних особистісних якостей через композицію складання соціальних відносин особистості [38].

Узагальнивши різні точки зору авторів, ми прийшли до наступного робочого визначення, ключового поняття «соціальна компетентність» в контексті професіограми педагога: це інтегративна професійно-особистісна якість, що представляє собою особливим чином структуровану систему взаємопов'язаних знань, умінь і навичок; способів діяльності, що задаються по відношенню до психолого-педагогічної діяльності в освітній установі, що визначають здатність і готовність педагога встановлювати, контакти з суб'єктами, освітнього процесу; брати участь в спільному; прийнятті рішень і регулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом. Виходячи з даного визначення, основними характеристиками соціальної компетентності для особистості майбутнього педагога є: розвинений, соціальний інтелект;

емпатія і співпереживання оточуючим, рефлексивні здібності; вміння продуктивного поведінки «в конфліктних ситуаціях».

Складність проблеми формування соціальної компетентності полягає в тому, що основним елементом її досягнення є навіть не сам процес освіти як взаємодія викладача і студента, а самоосвіти, тобто індивідуальний пошук у творчості та навчанні. Розгляду особливостей і умов формування соціальної компетентності майбутніх педагогів буде присвячений другий розділ нашого дослідження.

### **1.3. Модель формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти**

Як вже зазначалося нами раніше, найважливішу роль в успішній професійній діяльності педагога відіграє його особистість. Майстерність педагога безпосередньо пов'язано не лише з професійними знаннями, вміннями і навичками, а й з індивідуальними особливостями його особистості, що відображають емоційну сферу: емпатичних та рефлексивними здібностями; розвиненим соціальним інтелектом, пов'язаного з пізнанням поведінкової інформації, а також навичками конструктивної взаємодії з різними людьми і вмінням адекватно реагувати в конфліктних ситуаціях. Всі перераховані особливості особистості педагога є характеристиками розвиненої соціальної компетентності.

Отже, до студента важливо донести, що відповідно до нової освітньої парадигми, затребуваний не просто фахівець, який володіє знаннями, вміннями і навичками, а фахівець, який володіє компетентностями.

В основних вимогах до особистості педагога можна виділити наступні характеристики: педагог повинен мати високі (загальні) розумові здібності, бути проникливим, розважливим, вільнодумцем, вдумливим аналітиком, експериментатором; педагог емоційно стійкий, витриманий, спокійний, реально зважає обстановку, стійкий до стресу; педагог володіє широким

суспільно-політичним кругозором, творчим мисленням, здатністю до прогнозування, правильно розуміє себе, адекватно оцінює свої взаємини з навколишнім світом, здатний запобігати наростання напруженості в суспільстві.

До основних критеріїв оцінки професіоналізму педагога, відносять [11]:

1. Наявність своєї життєвої та професійної позиції в концепції розвитку психологічної служби. (Я знаю не лише те, що я повинен робити, а й як я це буду робити.)

2. Розуміння пріоритетних напрямків розвитку служби в даному закладі освіти, з урахуванням його специфіки.

3. Уміння самостійно формувати цілі і завдання. Вибирати форми роботи. Вміти здійснювати прогностичну функцію.

4. Наявність системи в роботі. (Наявність основоположних документів у кабінеті, наявність і змістовність у веденні документації, грамотність її заповнення).

5. Уміння педагога працювати з соціально-педагогічною ситуацією, сприяти оптимізації соціально-психологічних умов освітньої та виховної середовища.

6. Уміння скласти професійно грамотну психологічну характеристику на дитину (групу дітей), визначити психологічну проблему, виробити шляхи її вирішення.

7. Уміння організувати взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, можна зробити висновок, що соціальна компетентність є особливим видом діяльності, вона є частиною компетентної особистості в цілому, базисом її успішності. Соціальна компетентність здійснюється як в соціокультурному середовищі, так і в процесі професійної діяльності. Соціальна компетентність детермінована не лише специфікою професійної діяльності, а й психологічними особливостями особистості учнів.



Найважливіші умови, які сприяють формуванню соціальної компетентності в умовах освітнього закладу, є його перетворення в відкриту соціально-педагогічну систему, високий професійний рівень педагогів, а також сприятливий психологічний клімат в закладі освіти. У закладі освіти повинно бути створено така соціальне середовище, що сприяє формуванню у майбутніх педагогів, м'яких і толерантних форм взаємодії, готовності до розуміння співрозмовника і вміння йти до нього на зустріч.

В якості основних принципів діяльності педагога виступають: принцип індивідуального підходу до особистості на основі беззастережного визнання її унікальності і цінності та принцип професійної взаємодії педагога з дорослими, що мають відношення до дитини, учня, студента (батьки, вихователі, педагоги).

Соціальна компетентність передбачає розвиток таких умінь і здібностей в сфері професійної взаємодії, які дозволяють майбутньому педагогу-психологу максимально реалізувати себе в професійній діяльності.

При розвитку соціальної компетентності важливі самопізнання, саморефлексія, характеристика життєвих цінностей, відкритість, комунікабельність, толерантність, самооцінка, реалізація внутрішнього потенціалу, рівень соціальної адаптації та соціалізації, соціальна мобільність і активність. Розвиток соціальної компетентності відбувається в міру розвитку характеру і спрямованості розумової та загальної активності особистості; у міру включення емоційної сфери в процес взаємодії (облік стану партнера, створення емоційної атмосфери довіри); в умінні конструктивного спілкування, що полягає в здатності виражати свої думки без оцінок, що не приписуючи особистої точки зору щодо поведінки іншої людини, а так само пов'язаного з умінням управляти своїми емоціями і працювати з власною реакцією на сказане або побачене. Розвинена соціальна компетентність необхідна майбутньому педагогу-психологу для правильної соціальної оцінки отриманої інформації в ситуаціях взаємодії, як з учнями, так і з батьками та педагогічним колективом [25]. Соціальна компетентність

майбутнього педагога характеризується вміннями установки на соціальну взаємодію; наявністю обсягу і характеру знань, умінь і навичок, що дозволяють проводити критичний аналіз своїх і чужих вчинків, прогнозувати їх наслідки, здатністю до вибору рішення, до самоконтролю та саморегуляції, готовність брати відповідальність, рішучість дій. Теоретичне дослідження, проведене нами в ході роботи і аналіз практики підготовки майбутніх педагогів дозволили виділити наступні критерії формування соціальної компетентності студентів, майбутніх педагогів. До них відносяться:

1. Комплекс умінь і навичок соціальної взаємодії в професійній діяльності (наявність навичок конструктивного спілкування з різними категоріями людей, аналізувати цілі і завдання процесу спілкування).

2. Уміння викликати прихильність до себе співрозмовника, розробляти стратегію комунікативної поведінки, володіти навичками безоціночного судження, ненасильницького вирішення конфліктів.

3. Уміння слухати і чути співрозмовника, володіти прийомами активного слухання, проявляти інтерес і повагу, володіння ефективними стратегіями виходу з конфліктних ситуацій, контролювати свій емоційний стан, керувати ним, коригувати вибір вербальних засобів і невербальних засобів.

4. Здатність до емпатії, яка виражається в розумінні і співпереживання почуттів, думок, очікуванням і прагненням партнера по спілкуванню, спроба поставити себе на місце партнера, розпізнавати і оцінювати стан співрозмовника, володіти способами вираження емоцій через: тембр голосу, вибір адекватного ситуації тону, інтонування.

Слід зазначити, однак, що в основному при розробці моделі компетенцій фахівця більша увага приділяється професійним знанням і вмінням, а потім моделям поведінки, що задається наявними у них можливостями і особистісними якостями. До «моделі» фахівця пред'являються вимоги адекватності, реальності, динамічності, прогностичності. «Модель» фахівця повинна відповідати вимогам

професійної діяльності, а також відповідати рівню розвитку виробництва і соціальних відносин. Так, модель формування соціальної компетентності в учнів запропонована В. Басової [3], складається з цільового, змістовного, процесуального та оціночно-результативного блоків.

Цільовий компонент в цій моделі орієнтує на створення умов для освоєння сільськими учнями певного обсягу соціальних знань, оволодіння ними за допомогою прийомів соціальної взаємодії, досвідом «ризикованих» способів діяльності, в результаті чого повинен підвищитися рівень їх соціальної грамотності від елементарного до функціонального і системного.

Змістовний компонент передбачає соціальне, ціннісне і екзистенціальне орієнтування школярів в рамках реалізації освітніх програм. Соціальне орієнтування направлено на виявлення, аналіз проблем, пошук шляхів їх подолання, способів попередження і здійснюється за допомогою методики дилем, колізій, дебатів; екзистенціальне – через інформування, метод проектів, групову роботу, включення учнів у спільну діяльність. Процесуальний компонент моделі складається з діагностики, програмування діяльності, включення в неї всіх суб'єктів освітнього процесу, рефлексії.

Оціночно-результативний компонент будується на основі програми моніторингу, в якій визначено критерії та показники оцінки рівня соціальної грамотності, сформованості соціальних умінь і навичок, переходу від пасивних форм соціальної поведінки до активних [3].

Заслуговує на увагу модель, запропонована Л. Шабатурою [77]. Автор пропонує структурну модель соціальної компетентності в контексті професійної освіти, яка включає: аксіологічний (духовні цінності), гностичний (володіння знаннями, необхідними для соціальної взаємодії), суб'єктний (у вигляді здатності особистості до самовизначення) і прагматичний (вміння здійснювати соціальну взаємодію) компоненти.

При створенні моделі розвитку соціальної компетентності студентів, майбутніх педагогів, нами були використані наступні параметри: мета,

завдання, основні принципи, педагогічні умови, форми, методи і засоби, а також результати навчання.

Результатом успішного впровадження в освітній процес закладу вищої освіти розробленої моделі повинен бути досить високий рівень розвитку соціальної компетентності у студентів майбутніх педагогів.

Мета полягає в тому, щоб педагог і студент зуміли представити кінцевий результат, результат власної взаємодії. Під завданнями розуміється система інформації, в якій чітко визначена лише частина відомостей, а решта невідома. Принципи визначають основні напрямки для досягнення мети. Педагогічні умови забезпечують ефективну активізацію розвитку соціальної компетентності студентів. Форми надають педагогічному процесу логічну закінченість і завершеність. За допомогою методів передається зміст інформації. Кошти в єдності з методами виконують роль предметних способів роботи зі змістом. Для досягнення поставленої мети нами були виділені наступні завдання: озброєння майбутніх педагогів теоретичними і практичними знаннями, необхідними для успішного розвитку соціальної компетентності; розвиток у студентів особистісних і міжособистісних якостей, здібностей, умінь і навичок; вироблення умінь і навичок, які розкривають змістовну сторону соціальної компетентності; організація активної діяльності студентів в сфері соціальної взаємодії в процесі аудиторного і позааудиторної діяльності.

Ці завдання визначили принципи, покладені в основу моделі розвитку соціальної компетентності у майбутніх педагогів:

– принцип науковості змісту і методів навчального процесу відображає взаємозв'язок з сучасним науковим знанням і практикою демократичного устрою суспільства. Принцип науковості вимагає, щоб зміст навчання знайомив студентів з об'єктивними науковими фактами, теоріями, законами, відображав би сучасний стан наук. Принцип науковості націлює викладача на використання в організації навчальної діяльності під час вирішення студентами проблемних ситуацій, залучення їх в різноманітні спостереження

досліджуваних явищ і процесів, наукові диспути, проведення аналізу результатів власних спостережень, пошук додаткової інформації для обґрунтування зроблених висновків, доведення власної точки зору;

– принцип зв'язку теорії з практикою передбачає, щоб процес розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів, стимулював їх використовувати отримані знання, вміння і навички у вирішенні практичних завдань, при взаємодії з клієнтами. Для цього на заняттях повинні створюватися такі ситуації, які наближені до реального життя і в яких необхідний високий рівень розвиненості соціальної компетентності.

– принцип посилення мотивації навчання передбачає тісний взаємозв'язок при розвитку соціальної компетентності між мотивацією і досягненнями. Для розвитку мотивації студентів до навчання, перш за все студенти повинні бачити значущість своєї майбутньої професії. Навчальні заняття повинні розвивати у студентів практичні уміння. Це може бути досягнуто шляхом посилення особистісної орієнтації, використання на заняттях активних методів навчання, залучення пізнавального матеріалу.

– принцип співпраці, оскільки студентський час досить серйозне в житті людини. У цей час студент опиняється перед вибором стилю своєї життєдіяльності. У цьому випадку важлива співпраця педагога і майбутніх педагогів у формуванні соціальної компетентності. Так як метою освітньої системи є розвиток студента як особистості, як суб'єкта життєдіяльності, то завжди можлива реальність співпраці викладача і студента в формуванні соціальної компетентності. Все це відбувається в процесі розвитку і виховання таких якостей як емпатія, психологічна врівноваженість, вміння правильно виходити з конфліктних ситуацій. Діяльність педагогів спрямована на узагальнення результатів багаторічної роботи фахівців в області формування соціальної компетентності. Їх мета ознайомити студентів з поняттям соціальна компетентність, розкрити основні характеристики особистості, сформовану соціальної компетентність та створити такі умови, щоб формувати соціальну компетенцію у студента.

Говорячи про співпрацю, не можна не згадати такий засіб співпраці, як інтелектуально-духовну співдружність викладача та студента, яка, стаючи домінантою їхньої суспільної життєдіяльності, створює умови для розвитку у студентів особистісно-професійної якості.

– принцип активності є дуже важливим у розвитку та вихованні студентів, як майбутніх педагогів, оскільки, заломлюючись через мотиваційну структуру особистості, відбувається розвиток розумових здібностей, які утворюють фундамент інтелектуальної активності. Активність молодих людей, розглядається нами як неодмінна умова розвитку їх здібностей. У свою чергу, функція педагога полягає в допомозі студентам будувати свою особистість за допомогою творчої діяльності.

– принцип посилення виховної функції навчання у закладі вищої освіти. Тут важливо звернути увагу на особистісний ріст кожного студента, який може забезпечити найбільш сприятливі умови для вільного творчого розвитку людини. Він диктує необхідність будувати відносини з молодими людьми на основі поваги до особистості студента і його права на самостійну організацію власного життя, розвиваючи його творчий потенціал.

– принцип інтеграції знань з педагогіки і психології. Формування готовності майбутніх педагогів до психолого-педагогічної діяльності включає в себе виділення основних змістовних вузлів з педагогіки і психології, угруповання знань навколо ключових тем, понять, що впливають на формування соціальної компетентності особистості.

Педагогічний заклад вищої освіти є інтегративною освітньою установою, оскільки інтегрує в собі цілий комплекс освітніх програм. Виховний простір педагогічного закладу вищої освіти являє собою сукупність різних за своїм характером середовищ, кожна з яких впливає на процес розвитку особистості студента.

У проєктованій нами моделі, основними педагогічними умовами можна віднести такі:

- збагачення навчального матеріалу з курсів «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна психологія» ситуаціями соціальної взаємодії;

- застосування різноманітних активних методів навчання, спрямованих на формування інтелектуально-гностичної, емоційно-рефлексивної і поведінкової складових соціальної компетентності, які сприяють з'єднанню теоретичних знань з практичними вміннями;

- реалізація програми з формування соціальної компетентності з використанням соціально-психологічного тренінгу;

- раціональне поєднання аудиторної і позааудиторної навчальної діяльності студентів, спрямоване на формування професійних умінь і навичок майбутнього педагога.

- використання моніторингу як способу контролю динаміки формування соціальної компетентності.

Також нами обрано показники, що характеризують рівні сформованості соціальної компетентності студентів майбутніх педагогів. До показників розвитку соціальної компетентності ми віднесли: інтелектуально-гностичний, емоційно-оцінний, поведінковий.

Інтелектуально-гностичний показник має на увазі наявність певних знань в сфері соціальної взаємодії, які включає не лише знання про самого себе, але і це здатність пізнавати іншу людину, розуміти наміри, почуття і стан людини за вербальними та невербальними проявами; усвідомлення важливості володіння різноманітними прийомами спілкування, необхідного для збагачення соціального і суб'єктного досвіду в життєвому і професійному самовизначенні.

Емоційно-рефлексивний показник полягає / в умінні контролювати і аналізувати свій емоційний стан; володіння вміннями самоаналізу, самоорганізації і самостимулювання; умінні не лише слухати, а й чути, в здатності розуміти і співчувати іншій людині (емпатія); здатності

самопізнання свого власного світу і здатності майбутнього педагога займати активно-аналітичну позицію по відношенню до своєї професійної діяльності.

Поведінковий показник має на увазі наявність діяльності особистості, орієнтованої на творчий саморозвиток; здатності адаптуватися в нових ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії; вміння контролювати свою поведінку в конфліктній ситуації і вибирати вірну стратегію поведінки; здатності самопізнання свого власного світу і здатності майбутнього педагога психолога займати активно-аналітичну позицію по відношенню до своєї професійної діяльності.

Для кожного з показників були визначені критеріальні характеристики, що відображають трирівневий прояв соціальної компетентності (високий, середній, низький). Критерії сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів представлено в таблиці 1.1.

Під змістом ми розуміємо ту систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, якими необхідно оволодіти учням в процесі навчання. У нашому дослідженні по формуванню соціальної компетентності, до визначення сутності змісту навчальних дисциплін, ми спиралися на особистісно-орієнтований підхід. Відповідно до даного підходу абсолютною цінністю не є відчужені від особистості знання, а сама людина [40]. Структура змісту в нашому дослідженні включала в себе чотири компонента: 1) знання, які сприяли побудові у студентів загального уявлення про навколишню дійсність, що орієнтують його в певній діяльності; 2) досвід творчої діяльності; 3) досвід здійснення способів діяльності, в якому формуються вміння і навички; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до діяльності, до своєї діяльності і до самого себе.

У проєктованій моделі ми застосовували позаурочні форми навчання майбутніх педагогів [48], до того ж допоміжні форми навчання, такі як самостійна робота, факультативи, консультації.



При побудові моделі соціальної компетентності ми використовували методи навчання, виховання і спеціальні методи. У побудові моделі, ми спиралися на класифікацію методів навчання за типом пізнавальної діяльності учня, запропоновану авторами І. Лернером і М. Скаткіним [45; 65]. У нашій роботі використовувалися такі методи навчання як: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий. Методи виховання: організація колективу, метод переконання, метод стимулювання. Спеціальні методи: ігровий метод і метод змагань.

Таблиця 1.1

**Критерії та рівні сформованості соціальної компетентності  
студентів-майбутніх педагогів**

Рівень сформованості компетентності	Характеристика критеріїв сформованості соціальної компетентності
Високий	Студенти творчо активні; здатні через спілкування витягти максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими людьми, що сприяє їх успішної соціальної адаптації; здатні знайти компромісні рішення, оптимальні шляхи подолання конфліктних ситуацій. Уміють слухати і чути співрозмовника, здатні самостійно приймати відповідальні рішення. Виявляють впевнену поведінку в ситуаціях соціальної взаємодії, вміють проявляти стриманість і витримку.
Середній	Володіють розвиненими вміннями самостійного отримання знань; обмежена здатність в розумінні співрозмовника; відчують труднощі в конфліктних ситуаціях; володіє своїм емоційним станом, але в складних ситуаціях спілкування часто дратується, можлива втрата контролю над своїми емоціями. У ситуаціях соціальної взаємодії присутня невпевненість.
Низький	Студентам не вдається аналізувати свою і чужу поведінку; погано володіють мовою рухів тіла, в спілкуванні більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень; відчують труднощі в аналізі ситуацій соціальної взаємодії і, як наслідок погано адаптуються до різного роду взаємин між людьми, в конфліктній ситуації не враховують свої можливості і можливості партнера.

Результатом розробленої нами моделі з'явився високий рівень розвитку соціальної компетентності у майбутніх педагогів (рис. 1.1).

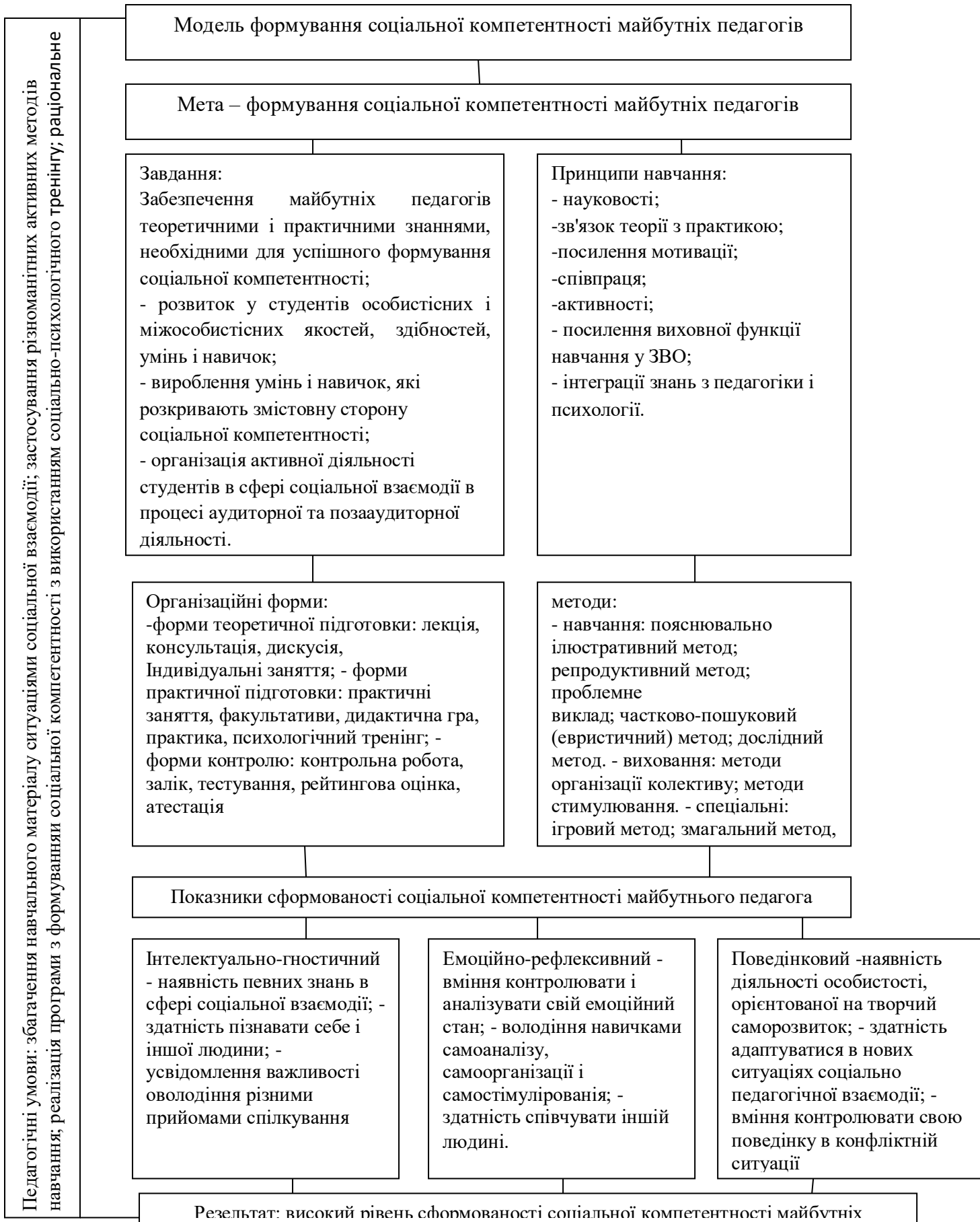


Рис. 1.1. Модель формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти

Розроблена модель формування соціальної компетентності є теоретичним орієнтиром при розробці методології освітнього процесу та педагогічної діяльності при підготовці фахівців – майбутніх педагогів.

Сформовані соціальні компетентності майбутнього педагога дуже важливі для його професійної діяльності. Адже майбутній педагог повинен володіти не лише інтелектуальними здібностями, але й повинен здійснювати комунікацію, бути здатний до вибору рішень, а так само володіти готовністю приймати відповідальність. Педагог повинен володіти навичками конструктивного спілкування, у нього повинні бути сформовані такі здібності як емпатія, рефлексія, саморегуляція.

Відзначимо, що розвиток компетентної особистості на сьогоднішній день все більш актуально в умовах закладу вищої освіти. З огляду на це, у закладі вищої освіти все частіше використовуються педагогічні засоби, спеціально організовані методичні форми проведення навчальних занять, створюються спеціальні педагогічні умови, завдяки яким студент може стати компетентним фахівцем у своїй галузі.

## Висновки до розділу 1

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу з проблеми формування соціальної компетентності, ми можемо зробити такі висновки: На думку більшості вчених, поняття компетентність системне і багатокomпонентне. Існують різні підходи до класифікації компетентності. Разом з тим, основними видами компетентності, які виділяються багатьма дослідниками, є освітня та професійна компетентність. Під компетентністю розуміються взаємопов'язані знання, вміння, навички, способи діяльності, необхідні для становлення компетентного фахівця. У сучасних дослідженнях більшість авторів до аналогу соціальної компетентності відносять соціальний інтелект.

Соціальна компетентність в контексті професіограми педагога характеризується як інтегративна професійно-особистісна якість, що представляє собою структуровану систему взаємопов'язаних знань, умінь і навичок, способів діяльності, що задаються по відношенню до психолого-педагогічної діяльності в закладі освіти, що визначають здатність та готовність педагога встановлювати контакти з суб'єктами освітнього процесу, брати участь в спільному прийнятті рішень та регулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом.

З урахуванням професійної специфіки діяльності педагогів, аналізуючи наукові джерела з питання сутності соціальної компетентності майбутнього педагога нами виділені в її структурі такі критеріальні показники: інтелектуально-гностичний, емоційно-рефлексивний та поведінковий. Кожен з цих показників має власні ознаки, які є підставою для розробки критеріальних характеристик соціальної компетентності у майбутніх педагогів і рівнів її прояву.

Розвиток соціальної компетентності можливо в рамках моделі, основними компонентами якої є: мета, завдання, принципи, педагогічні умови, основні критеріальні показники, організаційні форми, методи, результат.

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Педагогічні умови формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів у закладі вищої освіти

Як відомо, педагог як особистість і професіонал розвивається в ході навчання, виховання і соціалізації. Отже, процес формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів може бути більш успішним і ефективним, якщо в ході освітнього процесу будуть реалізовані необхідні педагогічні умови. У зв'язку з цим у нас виникло дуже важливе теоретичне та практичне питання, що стосується педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх педагогів.

Педагогічні умови реалізуються за допомогою педагогічної стратегії розвитку, яка може забезпечити ефективну активізацію розвитку соціальної компетентності у студентів, майбутніх педагогів.

Філософська категорія «умови» виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Умова становить те середовище, обстановку в якій останнім виникає, існує і розвивається [50]. Структура комплексу умов повинна бути гнучкою, динамічною, що відповідає стану системи в даний час і може розвиватися в залежності від цілей і завдань, які стоять перед ЗВО.

У науковій літературі зустрічаються різні підходи до трактування педагогічних умов. Найбільш обґрунтованими, на наш погляд, є визначення, дані Н. Боритко і В. Андрєєвим [13]. Під педагогічною умовою Н. Боритко розуміє зовнішню обставину, що робить істотний вплив на перебіг педагогічного процесу, в тій чи іншій мірі свідомого сконструйованого педагогом, який передбачає досягнення певного результату [13].

В. Андрєєв вважає, що педагогічні умови являють собою результат, «... цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [13].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійної компетентності (Ю. Варданян, І. Тухман і ін.) [15, с. 176] було виявлено, що основною умовою формування професійної компетентності фахівців різних профілів є застосування активних методів навчання.

Оскільки умови формування соціальної компетентності особливо розглянуті в психолого-педагогічній літературі, а також наш власний досвід дозволили припустити, що ефективність формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів буде значно підвищена при дотриманні наступних педагогічних умов:

- збагачення змісту навчального матеріалу з курсів «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна психологія» ситуаціями соціальної взаємодії;
- застосування різноманітних активних методів навчання, спрямованих на формування інтелектуально-гностичної, емоційно-рефлексивної і поведінкової складових соціальної компетентності, які сприяють з'єднанню теоретичних знань з практичними вміннями;
- реалізація програми з формування соціальної компетентності з використанням соціально-психологічного тренінгу;
- раціональне поєднання аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності студентів, а також можливостей психолого-педагогічної практики в розвитку готовності майбутніх педагогів до продуктивного виконання соціально-орієнтованої діяльності та цивілізованого вирішення конфліктів;
- використання моніторингу як способу контролю динаміки формування соціальної компетентності.

На нашу думку, кожне з цих умов має продуктивно взаємодіяти один з одним. Однак точкою відліку для підвищення ефективності формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів є збагачення змісту навчального матеріалу з курсів «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна психологія» ситуаціями соціальної взаємодії.

У ході дослідження, вивчено стандарт Нової української школи на основі компетентнісного підходу. У стандарті Нова українська школа під компетентністю розуміється – здатність застосовувати знання, вміння та особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі.

Так як соціальна компетентність не є самостійним об'єктом вивчення в процесі підготовки педагогів, а формування компетентності неможливе без володіння знанням змісту компетентності, з метою реалізації когнітивної складової соціальної компетентності, ми вирішили впроваджувати в деякі навчальні дисципліни інформацію про компетентності (соціальної компетентності зокрема), компонентах соціальної компетентності та їх ролі в професійній діяльності педагога. Вивчивши вимоги до структури основних освітніх програм за спеціальністю «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна психологія», які відображені в даному стандарті, ми прийшли до висновку, що досліджувану в ході нашого дослідження соціальну компетенцію, найкращим чином можна сформувати на дисциплінах професійного циклу.

Так, на нашу думку, такі дисципліни як «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна психологія» мають досить високий педагогічний потенціал для формування соціальної компетентності у майбутнього фахівця.

Ми виходимо з того, що збагачення зміст даних дисциплін комплексом знань про поняття компетентності та компетентності, професійної компетентності; професійно-особистісному становленні та розвитку педагога; організаційних формах психолого-педагогічної взаємодії; змісті спілкування; конфліктах, їх динаміці і способи вирішення конфліктних

ситуацій, а також ситуаціями соціальної взаємодії, можуть сприяти підвищенню формування соціальної компетентності майбутніх педагогів.

Першим принципом підбору, на наш погляд, доцільно вважати актуальність змісту навчального матеріалу для реалізації висунутих цілей, спрямованих на формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. На наш погляд, зазначені навчальні дисципліни тісно взаємопов'язані між собою і формують у студентів не лише теоретичні уявлення, а й навчають практичним навичкам. У першу чергу цей навчальний матеріал повинен ознайомити студентів з професійною діяльністю педагогів.

Другий принцип підбору – можливість засвоєння даного змісту при певних умовах навчання. Даний принцип має на увазі, що даний навчальний матеріал повинен призначатися для студентів ЗВО, майбутніх педагогів. Відібране зміст повинні бути доступним для оволодіння в відведений на цю тему час, при певній організації навчання.

Третій принцип відбору – облік емоційно-оцінного досвіду студентів. Навчальний матеріал повинен бути спрямований на пізнавальну, інтелектуальну, психологічну, діяльнісну складову при формуванні соціальної компетентності майбутніх педагогів. Студенти повинні вміти застосовувати теоретичні знання на практиці.

Отже, курс повинен формувати у студентів теоретичні та практичні навички, бути націлений на ефективність психолого-педагогічної роботи студента і включати елементи, які дозволяють кожному проявити себе незалежно від соціального досвіду, рівнів успішності, особливостей характеру.

Важливою педагогічною умовою формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів є застосування різноманітних активних методів навчання, спрямованих на формування інтелектуально-гностичної, емоційно-рефлексивної і поведінкової складових соціальної компетентності. У педагогіці під активними методами навчання розуміють зміст, форми, прийоми та засоби активізації внутрішніх ресурсів особистості в процесі



навчання і виховання, які сприяють підвищенню інтересу пізнавальної активності, самостійності студентів, їх здатності до взаємодії, самопрезентації, до розширення їх інформаційних умінь.

На думку І. Тухман, позитивний вплив активних методів навчання полягає в тому, що вони розвивають комунікативну, перцептивну, творчу, прогностичну, організаційну спроможність, емоційну стійкість до стресових ситуацій, допомагають пізнати себе, свої можливості, побачити себе очима інших, підвищують рівень соціальної адаптації, формують навик активної самостійної діяльності, вміння приймати рішення в невизначених, нестандартних і проблемних ситуаціях [77].

Завдання викладача полягає в тому, щоб зробити кожного студента активним учасником освітнього процесу, який веде пошук шляхів і способів вирішення виниклої проблеми. Використання активних методів навчання дозволяє розвинути комунікативні вміння шляхом залучення всіх студентів в активну навчально-пізнавальну діяльність, а діалогізація навчання сприяє навчанню студентів комунікативним стратегіям, використовуваним в процесі службового спілкування для досягнення запланованого результату.

А. Вербицький розробив концепцію контекстного підходу до професійної освіти на основі активних форм навчання, яка являє собою цілісну, методично розроблену і випробувану в двох ЗВО систему організації освітнього процесу, яка передбачає поєднання традиційних, але перетворених, і активних методів навчання [18].

А. Смолкін визначає активні методи навчання як способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не лише викладач, але і студенти [68].

Активність студентів – це їх інтенсивна діяльність, практична підготовка і застосування сформованих в процесі навчання умінь та навичок. Активність у навчанні є умовою свідомого засвоєння знань.

Активні методи навчання припускають використання такої системи методів, яка спрямована головним чином не на виклад викладачем готових знань і їх відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знань в процесі активної пізнавальної діяльності. Саме в активній діяльності, що спрямовується викладачем, студенти опановують необхідними знаннями, вміннями, навичками для їх професійної діяльності, розвиваються творчі здібності, у них формуються професійно важливі якості особистості.

Таким чином, розроблено безліч різних методів активного навчання. У рамках нашого дослідження було застосовано групове інтерв'ю, дискусія, лекція-бесіда, тренінги та імітаційні методи. Розглянемо кожен з них.

Групове інтерв'ю являє собою вид групової дискусії, націленої на вивчення спільної думки членів групи про той чи інший предмет, подію. Мова йде не про те, щоб отримати якусь суму індивідуальних точок зору, а про те, щоб з'ясувати позицію людей як членів даної групи. Особливістю даного виду дискусії полягає в тому, що її учасники обговорюють питання, запропоновані ведучим.

У цілому дискусійні методи, різновидом яких і є групове інтерв'ю, представляють собою організацію спільної комунікації в інтересах інтенсивного і продуктивного рішення групової задачі. Дискусійні методи підвищують мотивацію і особисту залученість учасників у вирішення обговорюваних проблем, оскільки учасники дискусії формують більш певні думки, поляризується в ході обговорення.

Дискусія спрямована на активність, психологічну підтримку учасників один одним, служить проявом думок окремих учасників, виявлення групового спектра думок, узгодженням точок зору, виробленню групового рішення, його прийняття. Сутність дискусії в тому, що партнери по спілкуванню дотримуються різних точок зору з певного питання.

Лекція-бесіда, або «діалог з аудиторією», є найбільш поширеною і порівняно простою формою активного залучення студентів до навчального процесу. Ця лекція передбачає безпосередній контакт викладача з

аудиторією. Перевага лекції-бесіди полягає в тому, що вона дозволяє привертати увагу студентів до найбільш важливих питань теми, визначати зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей студентів.

Участь слухачів в лекції-бесіді можна залучити різними прийомами, так, наприклад, поставивши питання на початку лекції та за її ходом. Питання можуть, бути інформаційного та проблемного характеру, для з'ясування думок і рівня обізнаності студентів з даної теми, ступеня їх готовності до сприйняття наступного матеріалу. Питання адресуються всій аудиторії. Студенти відповідають з місця. Якщо викладач зауважує, що хтось зі студентів не бере участі в ході бесіди, то питання можна адресувати особисто тому студенту, або запитати його думку з обговорюваної проблеми.

У цілому, лекція має кілька функцій: мотиваційна (розвиток інтересу до досліджуваного об'єкта, пізнавальних потреб, переконання в теоретичній та практичній значущості досліджуваного), організаційно-орієнтаційна (орієнтація в джерелах, літературі, поради з організації роботи), професійно-виховна (виховання професійного покликання, професійної етики, розвиток спеціальних здібностей), методологічна (зразки наукових методів пояснення, аналізу, інтерпретації, прогнозу), оцінна і розвиваюча (формування розумових умінь, почуттів, стосунків, оцінок). З метою формування соціальної компетентності, ми активно використовували лекцію-бесіду.

Процес оволодіння будь-якою діяльністю передбачає практичні заняття. Вони покликані поглиблювати, розширювати, деталізувати знання, отримані в узагальненій формі, і сприяти виробленню навичок професійної діяльності. Вони розвивають наукове мислення та мова, дозволяють перевірити знання студентів.

Слід організовувати практичні заняття так, щоб студенти постійно відчували наростання складності виконуваних завдань, відчували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті напруженою творчою роботою, пошуками правильних і точних рішень. Студенти повинні

отримати можливість розкрити та проявити свої здібності, свій особистісний потенціал. З метою формування соціальної компетентності, в роботі зі студентами ми активно застосовували імітаційні методи: метод аналізу конкретних ситуацій і метод інсценування.

Метод аналізу конкретних ситуацій полягає в тому, що в освітньому процесі викладачем створюються проблемні ситуації, взяті з професійної практики. Від учнів вимагається глибокий аналіз ситуації і прийняття відповідного оптимального рішення в даних умовах. Результатами цього методу є: визначення та формулювання основної проблеми, що міститься в ситуації, і оцінка складності її вирішення; вироблення шляхів вирішення проблеми [70].

Виділяють наступні види ситуацій, що використовуються для групового обговорення в рамках розглянутого методу: ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа, ситуація-проблема.

Ситуація-ілюстрація відображає закономірності або механізми соціальних явищ, дій і вчинків тих чи інших фахівців, керівників, носіїв соціальних ролей, ефективність використання конкретних прийомів, методів, моделей поведінки, стилів керівництва і т.д.

Ситуація-оцінка містить опис конкретної події і поведінки його учасників. Завдання учнів полягає в оцінці причин, механізмів, значення і наслідків події і обґрунтованості дій героїв обговорюваного сюжету.

Ситуація-вправа передбачає пред'явлення студентом докладного опису конкретної ситуації, для вирішення якої їм необхідно звертатися до спеціальних джерел інформації: комп'ютерних базах даних, підручників, довідників, нормативних документів, ведучих, експертів, а також проводити власні дослідження [45].

Ситуація-проблема в тому й полягає, що студенту надається проблема, яка реально стояла або стоїть в тій чи іншій області практики і пропонується виявити її причини, психологічні механізми, значення і наслідки, оцінити

правомірність і ефективність дій учасників, і виробити систему заходів щодо вирішення проблеми.

Практика використання методу аналізу конкретних ситуацій показує, що пропоновані для обговорення ситуації повинні відповідати наступним вимогам:

- відповідати реальному житті, майбутній практиці фахівців, або носити імовірнісний характер, бути досить типовою;
- містити в собі проблему;
- не бути однозначною;
- сприйматися емоційно позитивно.

Аналіз ситуації може здійснюватися в індивідуальному чи груповому режимі. При індивідуальному аналізі ситуації кожен студент самостійно досліджує її, з'ясовує важливу для прийняття рішення інформацію, виявляє можливі альтернативи. А при груповому аналізі група розбивається на підгрупи, в яких організовується робота, потім здійснюється презентація розроблених рішень і загальне обговорення.

Одним з варіантів методу аналізу конкретних ситуацій є метод «лабіринту дій», який також був застосований нами в дослідженні. Даний метод являє собою індивідуальне або групове обговорення детального опису ситуацій (інцидентів), які можуть виникнути в майбутній діяльності, і вибір оптимальних рішень з кількох запропонованих варіантів [51].

Наявність списку можливих рішень (як правильних, так і неправильних), дозволяє не лише «оглянути» всі можливі дії, але і в думках прослідити їх можливі наслідки, ускладнення. Метод дозволяє сформулювати в учнів здатності відрізняти ефективні рішення від тупикових, розуміння можливості вирішення однієї і тієї ж проблеми різними способами.

Наступний імітаційний метод, використаний нами в ході дослідження, був метод інсценування (розігрування ролей), що представляє собою ігровий спосіб аналізу конкретних ситуацій, в основі яких лежать типові ситуації професійної діяльності. Даний метод має на меті закріплення певних

професійних навичок та володіє чіткою структурою, що включає умову і вимогу.

Практичні заняття з використанням методу інсценування грають важливу роль у виробленні у студентів навичок застосування отриманих знань для вирішення практичних завдань [59].

Наступною педагогічною умовою, є використання в роботі зі студентами соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування соціальної компетентності. Під соціально-психологічним тренінгом розуміється така форма навчального взаємодії людей, в якій учасники (психічно здорові люди) за сприяння ведучого-психолога включаються в своєрідний досвід інтенсивного спілкування, орієнтованого на надання допомоги кожному в рішенні різноманітних психологічних проблем і в їх самовдосконаленні [64].

Цілями спеціально організованих тренінгів, як правило, є особистісний ріст, навчання новим психологічним технологіям або відпрацювання нових поведінкових патернів.

Соціально-психологічний тренінг виступає комплексним і найбільш «широким» методом активного навчання, вбираючи в себе всі інші методи, і дозволяє вирішувати широке коло розвивально-корекційних завдань в психологічній практиці. Саме соціально-психологічний тренінг ми розглянемо в якості основного методу активного навчання [58].

Специфічними рисами тренінгів, сукупність яких дозволяє виділяти їх серед інших методів практичної психології, є:

- дотримання ряду принципів групової роботи;
- націленість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку, при цьому така допомога виходить не лише від ведучого, скільки від самих учасників;
- спрямованість на придбання певних знань, практичних умінь і особистісних якостей;

- наявність більш–менш постійної групи (зазвичай від 7 до 15 осіб), періодично збирається на зустрічі або працює безперервно протягом двох – п’яти днів (так звані групи–марафони);
- певна просторова організація (найчастіше – робота в зручному ізолюваному приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі);
- акцент на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються і аналізуються в ситуації «тут і тепер»;
- застосування активних методів групової роботи;
- об’єктивація суб’єктивних почуттів і емоцій учасників групи щодо один одного і того, що відбувається в групі, невербалізована рефлексія;
- атмосфера розкнутості і свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

Слід зазначити, що тренінг – це не лише метод розвитку здібностей, але і метод розвитку різноманітних психічних структур (зокрема, емоційної компетентності) і особистості в цілому. Сьогодні тренінг є найбільш дієвим засобом психологічного впливу на розвиток особистості, з наявних у розпорядженні практичного психолога [58].

Тренінгова група стає для учасників своєрідною моделлю того чи іншого соціально-психологічного явища (проблеми) і одночасно лабораторією з їх корекції, «доведення до норми». У процесі тренінгу учасники навмисно стикаються з тими ж проблемами, які турбують їх в реальному житті і намагаються вирішити їх. При цьому, на відміну від реального життя, в тренінгу є можливість багаторазово повторювати спроби, щоб досягти ефективного результату, і при цьому не боятися за негативні наслідки, так як члени групи надають емоційну підтримку [58].

Реконструкція, якій піддається особистість в процесі тренінгу, допомагає йому краще зрозуміти і прийняти іншу, розширити поле психологічного прийняття і розуміння іншої, тобто здійснити при взаємодії більш високі рівні емпатії, що особливо важливо в процесі формування емоційної компетентності.

Фахівці виділяють такі форми реалізації тренінгових програм, як інтенсивний курс, регулярні заняття і епізодичні зустрічі.

Інтенсивний курс (метод занурення, група-марафон) реалізується шляхом «виключення» учасників з повсякденного контексту їх життєдіяльності, занурення в процес занять, що проводяться по 10 і більше годин протягом декількох днів.

Регулярний курс являє собою таку форму реалізації програми навчання, при якій учасники зустрічаються на заняттях не рідше двох разів на тиждень тривалістю близько двох годин.

Епізодичні зустрічі носять «підтримуючий» характер. Вони проводяться, як правило, з особами, які раніше пройшли навчання в тренінговій групі, в міру необхідності або за бажанням будь-кого з учасників.

У нашому випадку найбільш оптимальною є форма регулярного курсу.

Важливо підкреслити, що процес формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів буде найбільш ефективним при раціональному поєднанні аудиторної та позааудиторної, навчальної діяльності студентів, а також можливостей психолого-педагогічної практики в розвитку готовності майбутніх педагогів до продуктивного виконання соціально-орієнтованої діяльності та цивілізованого вирішення конфліктів. На наш погляд, одним з головних шляхів підвищення ефективності позакласної роботи є її активізація і системність. Позааудиторна діяльність переслідує той же комплекс практичних, виховних, освітніх і розвиваючих цілей, що і весь процес навчання за тими теоретичних дисциплін, які сприяють формуванню соціальної компетентності.

Так, на нашу думку, до видів позааудиторної роботи, які сприяють формування компетентності майбутнього педагога, можна віднести: «Тиждень педагогіки» та «Тиждень психології», а також психолого-педагогічну практику. Заходи, що проводяться в рамках «Тиждень педагогіки» і «Тиждень психології», є не просто практичним закріпленням теоретичних курсів, але також дають можливість проявити себе в ролі



фахівця. Першим етапом проведення заходів є випуск газет на тему «Я і моя професія», «Мої очікування», «Компетентний фахівець» і тд. При оцінці переможця враховуються оригінальність, актуальність змісту газет та якість їх оформлення.

Другим етапом проведення, є проведення гри «Брейн Ринг» на психолого-педагогічні теми. Невід'ємною частиною «Тижня педагогіки» і «Тижня психології», є проведення майстер-класів викладачами. Такі майстер класи формують у майбутніх фахівців навички роботи з клієнтами, вчать стратегіям виходу з конфліктних ситуацій.

Важливим заходом, де майбутній педагог може спробувати себе в ролі аналітика, є перегляд фільмів. Так, при перегляді фільму «Опудало» потрібно було обговорити наступні теми «Як можливо уникнути конфлікта?», «Яка позиція педагога?», «Які види конструктивного спілкування використовували?» і т.д.

В основі позакласної роботи також лежить самоврядування студентів. Саме вони є суб'єктами позааудиторної роботи. Проблема, якої досліджують майбутні педагоги – це формування компетентного фахівця. Засідання проблемної групи проводяться раз на тиждень. Студенти пробують себе в ролі тренерів, придумують різні ситуації і програють різні ролі, в ході ігор вони вчаться конструктивно вирішувати конфлікти. Студенти обговорюють такі важливі теми як «Синдром емоційного вигорання педагога і запобігання його», обговорюються ті питання і проблеми, з якими найчастіше доводиться стикатися педагогам в їх професійній діяльності. Широкий комплекс аналізованих проблем та глибокий рівень їх переробки дозволяє студентам розвивати свій професіоналізм, як майбутнього фахівця.

Тому участь у позааудиторній роботі сприяє розкріпаченню і розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця. Отже, раціональне поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності студентів, сприяють формуванню їх соціальної компетентності.

Інноваційна психолого-педагогічна практика передбачає формування у студентів цілісної картини майбутньої професійної діяльності. Поряд з цим педагогічна практика сприяє розвитку особистісних і професійних якостей в ході спілкування і спільної діяльності зі студентами, педагогами і психологами. Також, на нашу думку, під час педагогічної практики створюються найбільш сприятливі умови для формування соціальної компетентності майбутнього фахівця.

Основними видами педагогічної практики студентів СУМДПУ імені А.С. Макаренка, які навчаються за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки» освітня програма: Педагогіка вищої школи освітнього рівня магістр є:

1. Виробнича педагогічна практика (асистентська) (2 курс, 6 тижнів).

Метою виробничої педагогічної практики є формування активної життєвої позиції майбутніх педагогів; застосування і закріплення теоретичних і практичних знань, умінь і навичок отриманих в процесі навчання; підготовка до майбутньої професійної діяльності.

Необхідним елементом раціональної організації педагогічної практики є розроблена документація – щоденник практиканта.

Педагогічний щоденник – робочий документ студента, що характеризує всі сторони діяльності студента-практиканта, його теоретичну та практичну підготовленість до самостійної педагогічної роботи.

Остання комплексна виробнича педагогічна практика (асистентська) організовується на другому курсі. Метою комплексної практики є закріплення і поглиблення психолого-педагогічних знань, їх застосування у вирішенні конкретних педагогічних завдань; формування та розвиток у майбутніх педагогів умінь і навичок та професійно значущих якостей особистості, ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи. Завданнями виробничої педагогічної практики (асистентської) є подальший розвиток щодо вдосконалення основ педагогічних умінь і навичок; поглиблення та закріплення теоретичних знань, отриманих студентами в університеті, використання їх в процесі психолого-педагогічної діяльності;

формування вміння педагогічно правильно будувати свої відносини з учнями, батьками; формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Наступною педагогічною умовою розвитку соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО це використання моніторингу як способу контролю динаміки формування соціальної компетентності.

Під педагогічним моніторингом В. Андрєєв розуміє систему діагностики якісних та кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, дидактичні технічні засоби, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу [2].

Пріоритетні проблеми педагогічного моніторингу, актуальність яких не викликає сумніву, це: 1) вивчення та оцінка цілей, змісту і самих навчальних програм; 2) розробка ефективного застосування державних освітніх стандартів; 3) оцінка якості підручників і навчальних посібників, дидактичних та технічних засобів, включаючи комп'ютерні технології навчання в цілісну єдність; 4) оцінка ефективності традиційних та інноваційних форм та методів навчання і виховання; 5) оцінка сучасних педагогічних технологій навчання і виховання; 6) створення діагностичної (психологічної, валеологічної, соціологічної, педагогічної) служб здобуття наукової і об'єктивної інформації про якість розвитку і саморозвитку освітньої системи; 7) комплексна оцінка ефективності функціонування, розвитку і саморозвитку, особливо інноваційних освітніх систем (шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів та ЗВО); 8) комплексна експертна оцінка ефективності зарубіжних освітніх систем, а також оцінки можливостей їх творчого перенесення в умовах України.

Технологія педагогічного моніторингу складається з двох компонентів: дослідно-пошукового і конструктивно-організаційного.

Перший відображає теоретичне обґрунтування, практичну реалізацію та доказ педагогічної значущості та ефективності основних моніторингових

процедур. Другий етап забезпечує реалізацію педагогічно значущих і ефективних моніторингових процедур в освітній діяльності.

Моніторинг динаміки формування соціальної компетентності передбачає:

- безперервне, тривале спостереження за діяльністю майбутніх педагогів. Моніторинг повинен визначати моменти переходу однієї її якості в іншу, коригувати, підтримувати або послаблювати відповідні тенденції.
- науково обґрунтоване спостереження до оцінки сформованості соціальної компетентності педагога.
- процес відстеження має діагностично-прогностичну спрямованість, так як отримана інформація повинна бути співвіднесена на підставі заздалегідь розроблених показників та критеріїв формування соціальної компетентності майбутнього педагога. Результати моніторингу повинні стати основою для планування педагогічної діяльності та прийняття управлінських рішень.

Виділяють основні етапи побудови та реалізації педагогічного моніторингу в освітньому процесі з формування соціальної компетентності майбутніх педагогів:

1. Нормативно-інсталяційний – передбачає визначення педагогічної проблеми, підготовку рішень, формування цілей і задач, розробка пакету прикладних програм.
2. Діагностичний етап. Передбачає відбір інформації про стан і результати виховного процесу, отриманої в результаті застосування діагностичних методик, якісну і кількісну обробку отриманих результатів, педагогічний аналіз результатів діагностики, прийняття управлінських рішень.
3. Підсумково-аналітичний. Передбачає визначення ефективності заходів щодо формування соціальної компетентності майбутнього педагога, виявляються і аналізуються зміни, що відбуваються з особистістю студента [5].

Педагогічний моніторинг складається з наступних рівнів:

- рівень теоретичного уявлення, на цьому рівні зміст фіксується у вигляді узагальненого системного уявлення про склад (елементах), структурі (зв'язках між елементами) і суспільних функціях переданого підростаючому поколінню соціального досвіду в його педагогічній інтерпретації та розкривається у вигляді навчального плану.

- рівень навчального, предмета, тут розгорнуто уявлення про певні частини змісту, які несуть специфічні функції в освіті. Специфікою цих функцій визначаються особливі для кожного навчального предмета, але співвідносні з загальним теоретичним поданням склад і структура змісту; які розкриваються у вигляді навчальних програм.

- рівень навчального матеріалу, на цьому рівні дані конкретні, що підлягають засвоєнню, студентів фіксовані в підручниках, навчальних посібниках елементи складу змісту, що входять в курс певного навчального процесу.

Поряд з контролем сформованої соціальної компетентності, здійснюваного педагогом, важливо, щоб і сам студент застосував самоаналіз своїх досягнень. Для цього можна використовувати спеціально розроблені анкети.

Таким чином, педагогічні умови, які були виявлені нами в ході дослідження, реалізуються за допомогою педагогічної стратегії розвитку, яка, може бути ефективною у процесі формування інтелектуально-гностичного, емоційно-рефлексивного та поведінкового компонентів соціальної компетентності у майбутніх педагогів.

## **2.2. Зміст, форми і методи формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів у закладі вищої освіти**

Формування соціальної компетентності майбутніх педагогів, представляється як наявність у студентів базових професійних значущих

якостей, наявність вміння працювати з людьми, конструктивно взаємодіяти з ними і при необхідності регулювати конфлікти.

Вважаємо, що формування соціальної компетентності можливо при спрямованій організації змісту, форм і методів на формування психологічного, інтелектуального і діяльнісного компонента в розвитку особистості студентів.

Відповідно до першої умови, збагачуються навчальні дисципліни теоретичним матеріалом з соціальної компетентності, вводяться різноманітні ситуації соціальної взаємодії, які зачіпають особисті інтереси студентів, і допомагають розкритися їм як майбутнім фахівцям. Під час проведення занять використовуються різні проблемні ситуації, а також активні методи навчання. Використання таких ситуацій і методів є ефективним способом зняття психологічних бар'єрів у студентів, спосіб стимулювання самостійної пізнавальної діяльності.

Студенту потрібно давати знання не в готовому вигляді, а спільно з ними створювати проблемні ситуації і спонукати їх до самостійного пошуку [34].

Тому, основою наших занять були не просто знання в готовому вигляді, а різні ситуації, запропоновані авторами Р. Хіншом та С. Вітманном на початку 80-х рр. [81]. Дані ситуації були видозмінені і адаптовані для майбутніх педагогів.

На заняттях ми розкривали і реалізовували п'ять основних блоків: впевненість в собі; моделі соціальної взаємодії; ситуації, в яких людина може наполягати на своїх правах; ситуації, пов'язані з відносинами; тип ситуацій, в яких людина намагається домогтися симпатій.

Ми весь час говоримо про впевненість в собі. Тому у студентів необхідно сформуванати такий навик, завдяки якому вони в повній мірі могли усвідомлювати, як вони себе ведуть: впевнено, невпевнено або агресивно. Тому перший блок занять, був присвячений нами саме впевненості в собі. При реалізації ситуацій першого блоку, студентам пропонується оцінити,

наскільки в даний час вони впевнені в собі. Їм були запропоновані висловлювання і шкала з відповідями від 0 до 100. Отримані бали склалися в суму, повторне тестування проводилося при реалізації ситуацій п'ятого блоку (висловлювання представлені в таблиці 2.1.)

Таблиця 2.1

### Аналіз впевненості в собі

	Не погоджуюся 0-60	Повністю погоджуюся 70-100
1. Я часто боюсь зробити щось неправильно		
2. Мені важко сказати «ні»		
3. У більшості випадків мені не вдається наполягти на своїх вимогах		
4. Я не знаю як себе поводити на вечірках, де нікого не знаю		
5. Якщо я відмовляю комусь або не виконую вимоги інших, то мене «гризе совість»		
Сума балів		

Перед подачею студентам різних ситуацій, нами були введені поняття «впевненість в собі», були дані ознаки впевненої поведінки. У ході бесіди зі студентами обговорювалося, чим відрізняються між собою впевнене, невпевнене й агресивне поводження, разом з ними були виявлені критерії цих видів поведінки.

Наступним етапом даного блоку були вправи на діагностику впевненої, невпевненої і агресивної поведінки. Студентам пропонувалися ситуації, в яких учасники ситуацій вели себе впевнено, невпевнено, або агресивно. Студентам пропонувалося визначити, про який спосіб поведінки йдеться.

#### Ситуація 1.

Ви не можете написати доповідь, оскільки ви не знаєте точно, яка інформація Вам для цього потрібна, і де б ви могли її знайти. Ви говорите самі собі: «Який же я дурень; я навіть не знаю, з чого починати.»

### Ситуація 2.

У вас є одногрупник, який постійно ухиляється від виконання своїх обов'язків. Сьогодні він знову Вас запитує, не могли б Ви йому допомогти. Ви говорите: «Так, ... ну, так, гм-м, я думаю, так, домовилися, хоча у мене жахливо болить голова».

### Ситуація 3.

Вас запросили на співбесіду на роботу. Під час бесіди менеджер по персоналу дивиться на Вас оцінюючим поглядом і, каже двозначно: «Так, Ви дійсно виглядаєте наче, як ніби у вас є дані для цієї вакансії». Ви відповідаєте: «Я впевнений, що у мене є професійні навички, які потрібні для цієї посади».

### Ситуація 4.

Чи знайомі просить Вас про зустріч. Ви вже один раз зустрічалися з ним, і у вас більше немає ніякого бажання знову це робити. Ви говорите: «Ох, на цьому тижні я сильно зайнята. Я думаю, що у мене не буде часу навіть в суботу, щоб зустрітися з тобою».

### Ситуація 5.

Ви йдете в магазин і зустрічаєте на шляху знайомого, який часто звалює на вас свої проблеми. На його запитання: «Куди ти йдеш?» Ви відповідаєте «на стадіон, хочу подивитися гру кубка. А що по мені не видно?».

Наступний блок занять був присвячений моделям соціальної взаємодії. Соціальна взаємодія відбувається тоді, коли ми говоримо, або слухаємо іншу людину. При цьому ми обмінюємося інформацією. Ці повідомлення не завжди складаються лише із слів. Ми передаємо інформацію також за допомогою міміки, пози, інтонації. Навіть якщо ми будемо мовчати, наш співрозмовник буде сприймати та оцінювати це мовчання. І, отже, наше бездіяльність буде інформацією для іншої людини. Тому метою реалізації даного блоку є формування у майбутніх педагогів навичок соціальної взаємодії. Спочатку, зі студентами обговорювалися питання про роль емоцій в соціальній взаємодії, про когнітивні оцінки взаємодій один з одним.



Наступним етапом розглянуто модель соціальної взаємодії, запропоновану Р. Хіншем і С. Вітманном. Вона складається з певної ситуації, когнітивної оцінки її і отже наших емоцій на дану ситуацію; наступним етапом йде наша поведінка і реакцію партнера на нашу поведінку [81].

Наступним етапом було практичне застосування знань на різних ситуаціях.

#### Ситуація 1.

Ви з вашим другом були запрошені на свято. Він приходить додому пізно і каже, що у нього зовсім немає настрою йти на свято.

Перенесіться подумки в цю ситуацію і спробуйте уявити, щоб ви подумали в цей момент. Нижче представлені різні варіанти:

- «Ніколи не можна покладатися на те, про що домовлялися».
- «Ах бідненький, у нього дійсно був важкий день. Я піду одна».
- «Мені шкода, що у нього сьогодні знову був важкий день. Я теж залишуся вдома і спробую підбадьорити його».
- «Він просто більше не любить мене».
- «Завжди одне й теж, але я вже й не розраховувала ні на що інше».

#### Ситуація 2.

У вас був важкий день. У Вашого начальника був поганий настрій, і він постійно нервував вас. Крім того, відбувалися в основному неприємні події. Коли ви приходите додому, Ви хочете просто відпочити. Але Ваш партнер просить вас піти на вечірку, з приводу його підвищення за посадою. Як Ви будете діяти?

#### Ситуація 3.

Ваш партнер вийшов сьогодні вранці з дому і, як це часто буває, не прибрав за собою – білизна лежить на підлозі, на кухонному столі лежить брудний посуд і лежать продукти. Ви все збираєте, але при цьому сваритеся на партнера за те, що він залишив після себе безлад. Увечері ви намагаєтеся з ним поговорити, щоб знайти рішення цієї проблеми.

Третій блок був присвячений ситуацій, в яких людина може наполягати на своїх правах. Першим етапом, спільно зі студентами, розібрано ті ситуації, в яких людина може наполягати на своїх правах.

Потім, за допомогою частково-пошукового методу, спільно зі студентами нами були розроблені рекомендації для впевненої поведінки, коли людина наполягає на своїх правах. Запропоновані рекомендації виглядають наступним чином:

Перед самою ситуацією:

- налаштовувати себе позитивно («Я зможу це зробити»).

У ситуації:

- Говоріть голосно і чітко, але не кричіть.

- Дивіться партнеру в очі.

- Висловлюйте свої вимоги, бажання і почуття та використовуйте для цього слово «Я».

- Спочатку скажіть, що ви хочете, а потім дайте цьому обґрунтування.

- Не приносьте вибачення, якщо пред'являєте законні вимоги.

Після ситуації:

- Похваліть себе за успіх.

- Уникайте самокритики та ненависті до себе.

Наступним етапом, студентам було запропоновано домашнє завдання. Їм пропонувалися ситуації, в яких вони повинні були діяти відповідно до рекомендацій.

Ситуація 1.

Виберіть відповідний магазин. Нехай Вам покажуть декілька товарів і проконсультують. Подякуйте за консультацію та вийдіть з магазину, нічого не купивши.

Ситуація 2.

Зайдіть в універмаг і з цікавістю розглядайте товари на відкритому прилавку. Візьміть кілька предметів в руки. Коли до вас звернеться фахівець

скажіть «Я просто хочу все подивитися» – розглядайте товар далі та нічого не купуйте.

### Ситуація 3.

Ідіть в кафе і запитайте, чи можете ви скористатися їхнім телефоном. Нічого не замовляйте, а лише розвояйте по телефону.

У наступному блоці розглядалися ситуації, пов'язані з відносинами. Під відносинами, ми розуміємо будь-які взаємини з людьми, які нам близькі або з якими ми разом живемо. У ситуаціях «спілкування», на відміну від ситуацій, в яких людина може наполягати на своїх правах, крім того, щоб наполягти на своїй вимозі або відстояти свій інтерес, є і ще більш важлива мета підтримувати або поліпшувати відносини з іншою людиною. Перш за все, студенти отримали знання про почуття, про відмінність думок і почуттів. Студенти навчалися навичкам поведінки в ситуаціях «Відносини». Потім, спільно зі студентами нами були виділені рекомендації до впевненої поведінки в ситуаціях «відносини». Пропоновані ситуації виглядали наступним чином:

Перед ситуацією:

- розберіться, яке почуття ви відчуваєте.
- подумайте, яку конкретну подію викликало почуття;
- підтримуйте себе, наприклад: «У мене є повне право на мої почуття».

У ситуації:

– Не втрачайте самовладання. Пам'ятайте про те, які почуття вас переповнюють.

– Говоріть прямо про свої почуття: «А зараз я ..».

– Спробуйте зрозуміти, що відчуває інший.

– Якщо ваш партнер йде на поступки, покажіть, що ви раді.

– Спокійно висловлюйте свої побажання з приводу того, як ваш партнер повинен вести себе в певній ситуації.

– Якщо ви відчуваєте такі позитивні почуття, як радість, задоволення, висловлюйте їх.

Після ситуації:

– Хваліть за кожен окремий прояв своїх почуттів.

На наступному етапі студентам пропонувалися ситуації, пов'язані з відносинами. Ми пропонували їм подумки перенестися в дані ситуації та подумати, як би вони вели розмову з партнером.

Ситуація 1.

Ви просите Вашого гарного знайомого допомогти Вам переїхати на нову квартиру або облаштувати її. Це може зайняти весь недільний вечір. Раніше ви йому теж допомагали.

Ситуація 2.

Ви сідаєте в переповнений автобус. Оскільки ви себе не дуже добре себе відчуваєте, Ви чемно просите одного пасажера поступитися Вам місцем.

Ситуація 3.

Хороший друг дуже давно зайняв у вас гроші і все ще не повернув їх через свою халатність. Ви вже один раз про це нагадували. Вам потрібні гроші і ви просите, щоб він їх повернув, хоча той намагається викрутитися.

Ситуація 4.

У будинку накопичилося багато роботи. Ви розподілили роботу між членами сім'ї. Ви вже взяли за прибирання, а ваш брат / сестра до цього моменту все ухилявся. І ви просите почати його щось робити.

Ситуація 5.

У вас з партнером сталася сварка. Пізніше, ви розумієте, що в основному сварка сталася через вас, і ви хотіли б піти на примирення.

Ситуація 6.

За вечерею з друзями Ваш партнер сказав кілька образливих фраз в вашу сторону. Після того, як знайомі йдуть, Ви починаєте з ним розмовляти.

До останнього блоку, відносяться ситуації, в яких людина намагається домогтися симпатії. Дані ситуації відрізняються від попередніх тим, що в них людина повинна дуже гнучко реагувати не лише на ситуацію, а й на те, що говорить інша людина.

Першим етапом студентам пропонувалися різні вправи, які їм необхідно було виконати («Посміхнись дзеркалу», «Посміхнись людині», «Розкажи про себе»). Потім студентам пропонувалося взяти участь у різних ситуаціях.

#### Ситуація 1.

Ви підходите до вашого автомобіля та бачите, що поліцейський виписує вам попередження. Постарайтеся умовити його нічого не виписувати або забрати назад.

#### Ситуація 2.

Ви просите вашого начальника про послугу, наприклад, про додатковий або незапланований вихідний день.

#### Ситуація 3.

Ви залишили вдома свій гаманець, і вам потрібно терміново зателефонувати. Ви звертаєтесь до перехожого і просите дати вам зателефонувати.

При підведенні підсумків, студентам було запропоновано повторно оцінити висловлювання, пропоновані на початку навчання. При підсумковому обговоренні студенти повідомили, що результати тестування змінилися, вони стали більш впевненими в собі, і їм легше стало взаємодіяти з оточуючими.

Зазначено, що з метою формування поведінкової складової соціальної компетентності, необхідно використовувати методи активного навчання. На практичних заняттях активно використовувалися імітаційні методи, метод аналізу конкретних ситуацій, інсценування.

Завдяки означеному методу, студенти можуть закріпити знання і вміння, які були отримані ними при реалізації першої педагогічної умови. Усі заняття, запропоновані студентам, містять професійні ситуації, де вони повинні були проявити себе як фахівці.

Першим етапом заняття було вітання. Мета даного етапу – створення позитивної атмосфери та вмотивованість студента до подальшої роботи.

Перша вправа, запропонована студентам, називається «Уважний слухач». Уміння слухати, чути, є важливою якістю особистості педагога, так як багато в чому інформацію можна отримати не лише з мови, а й завдяки невербальним засобам спілкування. Завдяки цій вправі, студенти вчаться слухати і чути один одного, розуміти внутрішній стан партнера.

Студенти розбиваються на пари. Хтось виконує роль педагога, хтось клієнта. «Клієнт» розповідає «педагогу» про свої труднощі у відносинах з людьми, про свої страхи, упередження, сумніви, очікування. Педагог намагається допомогти тому, хто говорить, максимально повно викласти свої думки. Через 3 хв. ведучий дає знак, той, хто висловлює свої зауваження з приводу поведінки слухача, наголошує на тому, що йому допомагає, і що ускладнює можливість відкрито розповісти про себе. Потім «педагог» своїми словами повторює, що почуто і зрозуміло із слів мовця. «Клієнт» рухами голови підтверджує або спростовує слова педагога, в залежності від того, наскільки той правильно передає власні слова. Потім учасники міняються ролями. По завершенню всі учасники обговорюють враження кожного про те, що відбувається під час вправи.

Для особистості педагога, важливо така якість, як спостережливість. Для формування цієї якості, проводиться вправа «Тренування спостережливості». Студентам пропонуються зображення людей, що виражають різні емоційні стани. Студентам необхідно визначити, які емоційні стани відчуває кожна людина. Після даної вправи, йде обговорення, з приводу того, чи легко визначати емоційні стан і які труднощі відчувають при цьому студенти.

У своїй діяльності, педагог нерідко стикається з ситуаціями звернення педагогів, дітей, з приводу міжособистісних взаємин. Для формування навичок роботи з проблемами міжособистісних відносин в педагогічному середовищі, пропонується вправу «Труднощі міжособистісних відносин». З групи студентів обирається двоє учасників. Один повинен відіграти роль «дитини», інший – «дорослого». Дитина розповідає дорослому про свої

труднощі та проблеми у відносинах з людьми, звертаючи увагу на складнощі, пов'язані з особистісними особливостями (страхами, упередженнями, сумнівами, очікуваннями), приблизно, дві хвилини; потім дорослий уточнює, що хвилює партнера. На бесіду відводиться до трьох хвилин. Далі «дитина» висловлює свої зауваження з приводу поведінки дорослого під час їх бесіди, наголошує на тому, що йому допомогло, а що заважало відкрито розповідати про себе. Далі вибираються такі пари, поки всі не пройдуть дану вправу.

Наступна вправа, що проводиться на заняттях «консультування».

Всі члени групи по черзі беруть на себе роль психолога. Вони повинні імітувати процес консультування, але при цьому забороняється говорити, вимовляти будь-які вигуки. Якість виконання ролі практичного психолога аналізувалося за схемою:

- Чи всі рухи і мімічні знаки психолога були зрозумілі?
- Чи була багатою та виразною міміка і пантоміма гри?
- Який характер носили руху та вираз обличчя виконавця ролі, психолога (відкритий, доброзичливий, привітний, холодний, гордовитий, наганий, відштовхуючий і т.ін.).

Велике значення для формування соціальної компетентності фахівця, надав метод аналіз конкретної ситуації.

Учасникам пропонуються конкретні ситуації, що виникають в діяльності педагога, необхідно проаналізувати причини їх виникнення та відповісти на питання, як би вони вели себе в аналогічній ситуації. Особливу увагу звернуто на розвиток умінь представити в загальному вигляді її рішення, знайти оптимальний варіант.

Для організації обговорення група розбивається на підгрупи. Робота складається з двох етапів: етап аналізу та прийняття рішення, етап презентації розроблених рішень та обговорення їх у загальній групі.

Запропоновані ситуації виглядають таким чином:

- Класний керівник звертається до вас за порадою. Після зробленого класним керівником зауваження підліток виходить з класу, демонстративно

голосно грюкнувши дверима. Як вести себе в цьому випадку класному керівнику?

а) промовчати, але при нагоді нагадати хлопчикові про його нечемність.

б) негайно повернути і відчитати хлопчика, змусивши закрити двері за собою тихо.

в) на наступний день спокійно поговорити з хлопчиком, «присоромити» його виключно прикладом власної витримки та гідності.

г) зробити вигляд, що нічого особливого не сталося.

д) почекати батьківські збори, щоб висловити батькам претензії з приводу виховання сина.

е) тримати себе, але при нагоді розповісти учням біблійну легенду про Хамі і походження терміна «хамство» – може, це змусить їх задуматися?

– Одна з учениць прийшла в школу сумна, вся в чорному. Як вчинити?

а) тихо і спокійно запитати у дівчинки, що сталося.

б) обережно розпитати однокласників про причини жалоби.

в) зателефонувати в той же вечір батькам і дізнатися, що сталося.

г) усамітнитися з дівчинкою на перерві і розпитати, що сталося і як їй можна допомогти.

д) залишити дівчинку в спокої і в цей день до дошки не викликати.

– Вчителька зауважує, що одна з учениць часто «відсутня» на уроці, замислюється про щось своє, десь вітає. Що зробити?

а) чітко сказати: «Маша, ти весь час вітаєш у хмарах. У чому справа?»

б) спокійно сказати: «Маша, ти часто відсутня на уроці, невже закохалася?»

в) спокійно сказати: «Маша, спустися на землю. Ми говорили про закон Ома».

г) знайшовши момент, поговорити з дівчинкою наодинці і з'ясувати причину її «відсутності».

д) попросити дівчинку підійти до вас після уроку і все з'ясувати.



е) розпитати однокласників або колег – чи не знає хто, що з дівчинкою?

ж) в момент такої «відсутності» зачепити дівчинку за плече і зробити мовчазний знак питання жест.

– До вас прийшла вражена мама: її дочка-випускниця заявила, що відразу після школи вийде заміж. Як бути?

а) цю ситуацію необхідно обговорити з досвідченим психологом.

б) порадити мамі щосили орієнтувати дівчинку на інститут, а з цією метою найняти репетиторів, завантажити дівчинку роботою – тут вже їй буде не до монастиря!

в) порадити мамі відверто поговорити з дочкою, щоб з'ясувати мотиви таких незвичайних намірів: може бути, це нещасна любов, почуття провини перед будь-ким та ін.?

– Прийшовши в школу роздратованою домашніми негараздами, вчителька з ходу «накидається» на клас. Розрядившись, вона бачить, що переборщила. Що робити?

а) нічого – буваєте ж ви іноді і «розслабленою», і занадто доброю!

б) поскаржитися: «Як у мене сьогодні болить голова ... Напевно, магнітні бурі».

в) спокійно сказати: «Вибачте, щось я сьогодні розійшлася».

г) «компенсувати» свої нападки легким і приємним завданням дітям.

д) «компенсувати» та в цей день не дати домашнє завдання.

е) тепло сказати: «Ну, що, ж, друзі, а тепер подивимося, що у вас вийшло з ...»

Слід зазначити, що всі заняття, що стосуються способів активного навчання, пов'язані з проявом творчої активності. У процесі дослідно-експериментальної роботи проведено оцінювання результативності реалізації даної педагогічної умови.

Третій етап формуючого експерименту спрямований на впровадження педагогічної умови – організація та реалізація програми з формування соціальної компетентності з використанням соціально-психологічного

тренінгу. Дана програма включає в себе теоретичний огляд, поєднання аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами та проведення соціально-психологічного тренінгу. Тренінг необхідний для розвитку знань, соціальних установок, розвитку соціального інтелекту, умінь і досвіду в області соціальної взаємодії. Новизна досвіду полягає в тому, що, розвиваючи систему інтелектуальних здібностей, які забезпечують розуміння вчинків і дій людини, вербальної і невербальної експресії (тобто розвиваючи соціальний інтелект), можна надати допомогу студенту, майбутньому педагогу в соціальній взаємодії та в його адаптації до соціальних умов.

Соціально-психологічний тренінг складається з семи занять, перед кожним заняттям ставиться конкретна мета (Додаток А).

Перше заняття – створення сприятливих умов для роботи групи, самопізнання. Метою даного заняття – створення сприятливих умови для роботи тренінгової групи, ознайомлення учасників з основними принципами проведеного тренінгу, прийняття правил роботи групи, початок засвоєння активного стилю спілкування, налаштування на серйозну роботу над своїми комунікативними вміннями та навичками.

Друге заняття – розвиток самоаналізу та поглиблення саморозкриття; розвиток комунікативних навичок. Мета заняття – сприяння поглибленню процесів саморозкриття, розвитку вмінь самоаналізу, розвиток комунікативних навичок.

Третє заняття – розвиток невербальної експресії, формування ефективних способів спілкування з однолітками на основі аналізу цілей, намірів, потреб учасників комунікації. Метою третього заняття – сприяння розвитку умінь бачити, відчувати, адекватно сприймати інших людей, а також ситуації, що виникають в процесі спілкування; формування уважного ставлення один до одного, формування навичок рефлексії.

Четверте заняття – зіставлення інформації про себе «зсередини» і «ззовні»; формування ефективних способів взаємодії з дорослими на основі аналізу зв'язку між поведінкою та його наслідками. Мета заняття –

виявлення індивідуальних особливості спілкування, формування ефективних способів спілкування та навички конструктивного спілкування, розвиток навичок адекватного вираження емоцій.

П'яте заняття – набуття досвіду взаємодії з групою при виконанні нових завдань, розвиток вербальних засобів спілкування. Мета п'ятого заняття – набуття досвіду взаємодії з групою при виконанні нових завдань, пошук нових форм взаємодії в контактах з оточуючими, способів реагування в складних і конфліктних ситуаціях.

Шосте заняття – закріплення отриманих умінь та навичок самоаналізу і самокорекції. Метою шостого заняття є закріплення отриманих навичок і вмінь самоаналізу та самокорекції в сфері соціальної взаємодії, формування емпатії.

Мета сьомого заняття – формування почуття власної значущості; уявлення про основні поняття та способи саморегуляції.

Кожне заняття складається з трьох частин:

1. Вступна частина (вступне слово ведучого, ритуал вітання, розминка). Має на меті введення учасників в курс справи, настрій, включення в роботу, рефлексію стану.

2. Основна частина (вправи, етюди, ігри, обговорення результатів). Це – робоча частина тренінгу, що включає основну інформацію і навантаження в залежності від цілей та завдань конкретного заняття.

3. Завершення (підведення підсумків, ритуал прощання). Рефлексія процесу роботи призначена для визначення ставлення до цих подій, свого вкладу в роботу. Ритуали (вітання та прощання) сприяє створенню особливого клімату психологічної безпеки, об'єднання всіх учасників подолання бар'єрів соціальної взаємодії. Тренінг дозволяє відпрацювати навички встановлення та підтримання контакту і виходу з нього.

Систематичний моніторинг рівня розвитку соціальної компетентності студентів майбутніх педагогів, спрямований на виявлення відповідності навчального процесу передбачуваному результату, кінцевої мети навчання.

Мета моніторингу полягала в системній діагностиці якісних та кількісних характеристик ефективності розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів. Технологія педагогічного моніторингу складається з двох компонентів: дослідно-пошукового та конструктивно-організаційного. Перший компонент відбиває теоретичне обґрунтування, практичну реалізацію, доказ педагогічної значущості та ефективності основних моніторингових процедур (педагогічні технології, кількісний і якісний аналіз змісту навчального матеріалу, основні чинники, що впливають на якість навчання). Дослідно-пошуковий компонент включає в себе етапи розвитку технології основних завдань відповідних загальнонауковим вимогам проведення дослідно-пошукової роботи.

Другий компонент забезпечує реалізацію педагогічно значущих та ефективних моніторингових процедур в освітній діяльності. У нашому моніторингу умовно виділено три основні блоки – тестування, обробка та корекція.

Таким чином, після впровадження педагогічних умов проводиться систематизація та обробка результатів дослідження, уточнюються теоретичні та експериментальні висновки, підтверджується гіпотеза дослідження.

## Висновки до розділу 2

В якості педагогічних умов, що сприяють формуванню соціальної компетентності студентів майбутніх педагогів виявлені такі:

- дидактично правильний підбір навчального матеріалу з курсів «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна психологія» і збагачення даних курсів ситуаціями соціальної взаємодії. Курс повинен формувати у студентів теоретичні та практичні навички, а також бути націлений на ефективність психолого-педагогічної роботи студента і включати елементи, які дозволяють кожному проявити себе незалежно від соціального досвіду, рівнів успішності, особливостей характеру.

- застосування різноманітних активних методів навчання, спрямованих на формування інтелектуально-гностичної, емоційно-рефлексивної і поведінкової складових соціальної компетентності, які сприяють поєднанню теоретичних знань з практичними вміннями. Встановлено, що використання активних методів навчання, впливає на розвиток у студентів самостійного мислення та здатності кваліфіковано вирішувати нестандартні професійні завдання, формування у них ефективних моделей соціальної поведінки, створення дидактичних та психологічних умов, що сприяють прояву інтелектуальної, особистісної та соціальної активності студентів.

- реалізація програми з формування соціальної компетентності з використанням соціально-психологічного тренінгу. Тренінгова група стає для учасників своєрідною моделлю того чи іншого соціально-психологічного явища (проблеми) і одночасно лабораторією з його корекції, «доведення до норми». У процесі тренінгу учасники навмисно стикаються з тими ж проблемами, які турбують їх в реальному житті і намагаються вирішити їх.

Раціональне поєднання аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності студентів, а також можливостей психолого-педагогічної практики в розвитку готовності майбутніх педагогів до продуктивного виконання соціально-орієнтованої діяльності та цивілізованого вирішення конфліктів.

Позааудиторна діяльність переслідує той же комплекс практичних, виховних, освітніх та розвиваючих цілей, що і весь освітній процес за тими теоретичними дисциплінами, які сприяють формуванню соціальної компетентності. До видів позааудиторної роботи, які сприяють формуванню компетентності майбутнього педагога, можна віднести «Тиждень педагогіки та психології», організація самоврядування студентів і психолого-педагогічної практики. Участь у позааудиторній роботі сприяє розкріпаченню та розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця.

– використання моніторингу як способу контролю динаміки формування соціальної компетентності. Мета моніторингу полягає в системній діагностиці якісних та кількісних характеристик ефективності формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів. Технологія педагогічного моніторингу складається з двох компонентів: дослідно-пошукового та конструктивно-організаційного. Перший відображає теоретичне обґрунтування, практичну реалізацію та доказ педагогічної значущості та ефективності основних моніторингових процедур. Другий етап забезпечує реалізацію педагогічно значущих та ефективних моніторингових процедур в освітній діяльності.

Організація педагогічної моделі формування соціальної компетентності у студентів стає можливою застосовуючи практико-орієнтованих технологій та активних методів навчання, які відображають зміст професійної діяльності та забезпечують більш високий рівень розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів, що включає здатність соціальної взаємодії та творчої активності студентів.

## ВИСНОВКИ

Підводячи підсумки проведеного дослідження та впровадження його результатів в освітній процес закладу вищої освіти можна зробити висновки:

1. Визначено сутнісні характеристики основних понять дослідження. Проблема підготовки компетентного фахівця педагога є актуальною в умовах сучасного суспільства. Успішність діяльності педагога залежить, перш за все, від високого рівня розвитку його особистості, здатності співпереживати оточуючим, через вміння продуктивної поведінки у важких ситуаціях. Педагог буде володіти цими значущими якості, якщо у нього буде сформована соціальна компетентність. Найважливіші умови, які сприяють формуванню соціальної компетентності в умовах освітнього закладу, є його перетворення в відкриту соціально-педагогічну систему, високий професійний рівень педагогів, а також сприятливий психологічний клімат в закладі вищої освіти. У закладі вищої освіти повинна бути створено таке соціальне середовище, що сприяє формуванню у майбутніх педагогів, м'яких та толерантних форм взаємодії, готовності до розуміння співрозмовника і вміння йти на зустріч. Актуальність дослідження обумовлена недостатньою розробленістю умов для формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів.

2. Виокремлено соціальну компетентність у структурі професійної компетентності педагога у закладі вищої освіти. У процесі дослідження визначено, що соціальна компетентність, в контексті професіограми педагога, трактується як інтегративна професійно-особистісна якість, що представляє собою особливим чином структуровану систему взаємопов'язаних знань, умінь та навичок, способів діяльності, що задаються по відношенню до психолого-педагогічної діяльності в освітньому закладі, що визначають здатність та готовність педагога встановлювати контакти з суб'єктами освітнього процесу, брати участь в спільному прийнятті рішень та регулювання конфліктів ненасильницьким шляхом.

3. Розроблено модель формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. При створенні моделі формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів, ми використовували такі параметри: мета, завдання, основні принципи, педагогічні умови, зміст, форми, методи, а також результати навчання. Моделювання допомагає систематизувати знання, уявити схематично відображення обраного нами процесу, що зберігає його особливості. Результатом успішного впровадження в навчальний процес вузу розробленої моделі повинен бути досить високий рівень формування соціальної компетентності майбутнього педагога.

4. Схарактеризовано педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню соціальної компетентності у майбутніх педагогів:

- збагачення навчального матеріалу з курсів «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Педагогічна психологія» ситуаціями соціальної взаємодії;

- застосування різноманітних активних методів навчання, спрямованих на формування інтелектуально-гностичної, емоційно-рефлексивної і поведінкової складових соціальної компетентності, які сприяють з'єднанню теоретичних знань з практичними вміннями;

- реалізація програми з формування соціальної компетентності з використанням соціально-психологічного тренінгу;

- раціональне поєднання аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності студентів, а також можливостей психолого-педагогічної практики в розвитку готовності майбутніх педагогів до продуктивного виконання соціально-орієнтованої діяльності та цивілізованого вирішення конфліктів;

- використання моніторингу як способу контролю динаміки формування соціальної компетентності.

5. Визначено зміст, форми, методи формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. У структурі соціальної компетентності майбутнього педагога доцільно виділення



наступних показників: інтелектуально-гностичного, емоційно-рефлексивного, поведінкового. Інтелектуально-гностичний показник соціальної компетентності має на увазі наявність певних знань в сфері соціальної взаємодії, що включають не лише знання про самого себе, але і здатність пізнавати іншу людину, розуміти наміри, почуття та стан людини за вербальними та невербальними проявами; усвідомлення важливості володіння різноманітними прийомами спілкування, необхідними для збагачення соціального та суб'єктного досвіду в життєвому та професійному самовизначенні. Емоційно-рефлексивний показник полягає в умінні контролювати та аналізувати свій емоційний стан; володіння вміннями самоаналізу, самоорганізації; умінні не лише слухати, а й чути, в здатності розуміти та співчувати іншій людині (емпатія); здатності самопізнання свого власного світу та здатності майбутнього педагога займати активно-аналітичну позицію з відношення до своєї професійної діяльності. Поведінковий показник має на увазі наявність діяльності особистості, орієнтованої на творчий саморозвиток; здатності адаптуватися в нових ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії; вміння контролювати свою поведінку в конфліктній ситуації та вибирати вірну стратегію поведінки. Для виявлення рівня соціальної компетентності у майбутніх педагогів визначено методики по кожному показнику, що включають критеріальні характеристики кожного рівня (високий, середній, низький).

Результати, отримані в ході теоретичного аналізу та дослідно-експериментальної роботи, свідчать про те, що завдання дослідження вирішені, гіпотезу доведено. Матеріали можуть бути використані в організації діяльності майбутніх педагогів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аминов Н. А. Социальный интеллект и социальная компетенция. *Социальная работа*. М., 1992. №5. С. 37–50.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М. : Педагогика, 1997. 178 с.
3. Басова В. М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности : учебное пособие к спецкурсу. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. – 188с.
4. Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. М., 1994. 21 с.
5. Беседина И. Формирование Социальной компетентности. URL: <http://www.pmuc.ru/ioumal/number9/besedina.shtml>.
6. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы. *Иностранные языки в школе*. 2002. № 2. С. 11–15.
7. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции специалиста в условиях глобализации экономики. *Вестник «ТИСБИ»*. 2006. № 4. С. 16–20.
8. Бодина Е., Ащеулова К. Педагогические ситуации : пособие для преподавателей педвузов и классных руководителей средних школ. М., Школьная пресса, 2000. 96 с.
9. Болотина Т. В. Гражданское образование в контексте модернизации образования. *Академический вестник*. 2001. №6. С. 62–64.
10. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. №10. С. 44–50.
11. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно–ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. №4. С. 11–17.
12. Борбич Н. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально–педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (1). С. 166–170.

- 13.Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога. *Интернет-журнал «Эйдос»*. – 2007. – 30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
- 14.Булка Н. І. Креативність і соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 10. С. 46–49.
- 15.Варданян Ю. В. Развитие студента как субъекта овладения профкомпетентностью. СПб, 2003. 200с.
- 16.Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
- 17.Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440с.
- 18.Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : ИЦПКПС, 2004. 84 с.
- 19.Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика – Пресс. 1999. – 536 с.
- 20.Гамезо М. В., Герасимова В. С. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М., 2001. 160 с.
- 21.Голубев Н. К. Методология и методы социально-педагогической диагностики. СПб, 2001. 188с.
- 22.Гончарова-Горяньска М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7–8. С. 34–36.
- 23.Горохівська Т. М. Проблема визначення структури професійно–педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти у працях вітчизняних науковців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. – 2019. № 62. т. 2. URL: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part\\_2/11.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/11.pdf)
- 24.Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр.Випуск XI/ За заг. ред. Г. І. Легенького та В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДП, 2001. 328 с.

- 25.Докторович М. О. Соціальна компетентність старшого підліткового періоду: гендерний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського*. Спец. вип. «Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку і освіту: результати та перспективи». – Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2005. С. 202–205.
- 26.Докторович М. О. Професійна компетентність соціального педагога. *Вісник Глухівського ДПУ*. 2010. Вип. 15. С. 64–69.
- 27.Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 144–147.
- 28.Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівн. авторськ. кол-ву і наук. ред.) та ін.]*. К. : Контекст, 2000. – С. 58–72.
- 29.Живодьор В. Інноваційні підходи до професійної компетентності менеджерів освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 16–17 квітня 2019 року / МОН України, СумДПУ ім. А. С. Макаренка ; Департамент освіти Сумської обл. державної адміністрації ; [редкол. : А. А. Сбруєва, Т. М. Дегтяренко, С. Б. Кузікова та ін.]*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. Т. 2. С. 11–13.
- 30.Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / Л. В.Сохань, І. Г.Єрмаков, Г. М.Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
- 31.Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 480с.
- 32.Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт*. 2006. № 8. С. 20-26

- 33.Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт.* 2005. № 11. С. 14-20
- 34.Ибрагимов Г. И. Формы организации обучения: теория, история, практика. Казань : Матбулат йорты, 1998. 244 с.
- 35.Ильин А. А. Социальная компетенция: модель, компоненты. *Сборник статей аспирантов и докторантов. РГПУ им. А. И. Герцена.* СПб., 2000. С. 40-45.
- 36.Калинина Н. В. Основные направления работы педагога по развитию социальной компетентности детей и подростков в условиях образовательной среды. *Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде.* Ульяновск, 2002. Вып. 9. С. 5–11.
- 37.Ковальчук В. А. Соціальна компетентність: проблема визначення. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя.* Серія : психолого-педагогічні науки. 2002. №4 (1). С. 54–57.
- 38.Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача: теорія і практика формування : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 208 с.
- 39.Колесов В. П. О классификации компетенций. *Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт.* – 2006. – № 2. С. 3-11.
- 40.Кузь В. Г. Вища школа і система компетенцій педагога. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України.* – К., 2009. – 309 с.
- 41.Куница В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения. *Теоретические и прикладные вопросы психологии* / Под ред. А.А. Крылова. СПб., 1995. Вып. 141. С. 48–59.
- 42.Лазуріна Н. П. Толерантність як складова соціальної компетентності.

- Вісник Житомирського державного університету*. 2008. № 39. С. 19–22.
43. Леонтьев А. А. Психология общения : учебное пособие для студентов вузов по специальности «Психология». Изд. 3-е. М. : Смысл, 1999. 365 с.
44. Леонтьян М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво–Могилянська академія»]*. Сер. : Педагогіка. 2012. Т. 188, Вип. 176. С. 73–75.
45. Лернер И. Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. М., 1969. 145 с.
46. Лукьянова И. И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 4. С. 41–47.
47. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. *Психология инновационного управления социальными группами и организациями*. М. ; Кострома, 2001. С. 240–242
48. Льошенко О. А. Соціальна та емоційна компетентність: порівняльний аналіз. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Київ, 2012. – № 16. С. 157–162.
49. Марасонов Г. И., Рототаева Н. А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. М., 2003. 172 с.
50. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
51. Мосягина Г. П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов (на примере педагогического колледжа) : автореф. дис. на соискание учетной записи канд. пед. наук : 13.00.08. – Астрахань, 2008.

25 с

- 52.Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания : учебное пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
- 53.Мустафаева С. А. Основы социальной педагогики. М., 2002. 416 с.
- 54.Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. (National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021) (2013). URL: [www. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013)
- 55.Осмоловская И. Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе. *Народное образование*. 2006. № 5. С. 78–79.
- 56.Осмоловская И. М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования. *Директор школы: журн. для рук. учеб. заведений и органов образования*. – 2006. – № 8. С. 64-69
- 57.Петров А. В. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы. *Alma Mater: вестник высшей школы*. – 2004. – № 10. С. 16-18.
- 58.Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе. М. : Академический проект, 2004. 256 с.
- 59.Резвцов В. Д. Комплексная диагностика в педагогическом процессе как средство реализации личностно-ориентированного подхода : автореф. дисс. На соискание ученой степени канд.пед.наук. Ярославль, 2003. – 18 с.
- 60.Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996. 529 с.
- 61.Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1989. Т. 2. – 239 с.
- 62.Сбруєва А. А. Компетентності менеджера інноваційної діяльності у соціально-педагогічній сфері. *Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів* : монографія / [за заг. ред. : А. А. Сбруєвої та О. М. Полякової]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 261–281.

- 63.Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность: их классификация. *Сельская школа: рос. пед. журн.* 2004. № 3. С. 29-32.
- 64.Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
- 65.Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. М., 1971. 234 с.
- 66.Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. — 250 с
- 67.Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М. : Педагогическое общество России, 1999. 416 с.
- 68.Смолкин А. М. Методы активного обучения. М. : Высшая школа, 1991. 250 с.
- 69.Современный словарь по педагогике / составитель Е.С. Рапацевич. — М. : Современное слово, 2001. — 928 с.
- 70.Трайнев В. А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 2005. — 303 с.
- 71.Трофимова Г. С. Основы педагогической коммуникативной компетентности : учебное пособие. — Ижевск : Изд-во удм. ун-та, 1994. — 76с.
- 72.Тугушев Р. Х. К вопросу системной психодиагностики психологической компетентности субъектов профессиональной деятельности. URL: <http://www.psvcheya.ru/li./sttugl.html> 16.10.2001
- 73.Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление*: материалы 9-й научно-практической конференции. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т., 2003. — С. 33–56.



- 74.Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
- 75.Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования образования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 58–62.
- 76.Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 272с.
- 77.Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26-31
- 78.Шахрай В. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості. URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm)
- 79.Яруллов А. А. Формирование культуры социальной компетентности в школьников. *Школьные технологии*. 2005. № 2. С. 97–127.
- 80.Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford, University Press, 1990. 221 p.
- 81.Brendgen Mara, et al. "Is There a Dark Side of Positive Illusions? Overestimation of Social Competence and Subsequent Adjustment in Aggressive and Nonaggressive Children." *Journal of Abnormal Child Psychology* 32 (June 2004): 305–21.
- 82.Coplan Robert J., Leanne C. Findlay, and Larry J. Nelson. "Characteristics of Preschoolers with Lower Perceived Competence." *Journal of Abnormal Child Psychology* 32 (August 2004): 399–409.
- 83.Dodge K., Petit, G., McClaskey and Brown, M. Social Competence in Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (2, Serial No. 213), 1986.
- 84.Dubois D. D. Competency–based Performance Improvement: A Strategy for Organisational Change. Human Resource Development Press), (1993).

- 85.Hutmacher Walo Key competencies for Europe Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
- 86.Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? // J. Lowyck, P. de Potter, J. Elen. Instructional Design: Impiementation Issues. Brussels: IBM Education Center, 1992. P. 111–122.
- 87.McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence. New York: American Psychologist, № 28, P. 1–14.
- 88.Salovey P., Mayer J. D. Some final thoughts about personality and intelligence. Stenberg J., Ruzlis P. (eds). Personality and intelligence. Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1994.
- 89.Spencer L.M. & Spencer S.M. Competence at WorkA Models for Superior Performance. New York: John Wiley & Sons, Inc., (1993).
- 90.Parry S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training, 1996. №33, P. 48–56.
- 91.Water, E. and Sroufe L. "Social Competence as a Developmental Construct." Developmental Review, 3 (1983): 79–97.
- 92.Zigler E., and Trickett P. "I.Q. Social Competence, and Evaluation of Early Childhood Intervention Programs." American Psychologist, 33 (1978): 789–798.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Програма з формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів**

Програма з формування соціальної компетентності включає в себе 4 блоки.

Перший блок, навчально-діагностичний, включає в себе діагностичний та мотиваційний компоненти. У ході його реалізації студенти отримують теоретичні знання про способи та необхідності формування соціальної компетентності, а також інформацію про ступінь розвиненості означеної якості у себе.

- мотиваційний компонент передбачає роботу зі студентами, спрямовану на виявлення професійно важливих якостей, включаючи емоційну стійкість, і на усвідомлення студентами необхідності розвитку у них даних якостей.

- діагностичний компонент (констатуючий) пов'язаний з виявленням наявного рівня розвитку професійно важливих якостей.

Другий блок, цілепокладання, включає в себе цільовий компонент.

- цільовий компонент – визначення зі студентами цілей та завдань роботи з формування у них соціальної компетентності.

Третій блок – реалізаційний, дає можливість студентам застосувати теоретичні знання на практиці та включає в себе процесуальний компонент.

- процесуальний компонент передбачає проведення роботи з студентами спрямованої на формування соціальної компетентності та реалізацію основних напрямків (навчальна діяльність, позанавчальна діяльність, професійна діяльність) та методів роботи (тренінги, бесіди, диспути, рольові ігри) щодо коригування якостей особистості студентів та розвитку емоційної стійкості.

- діяльнісний компонент – активна робота студентів з самовиховання.

Четвертий блок, контрольний, забезпечує контроль та самоконтроль діяльності студентів.

– оціночний компонент – оцінка студентами результатів своєї діяльності за перерахованими вище критеріями.

– діагностичний компонент (контрольний) – повторне використання діагностичних методів, спрямованих на виявлення ефективності проведеної роботи та рівень сформованості емоційної стійкості. Ця інформація необхідна для подальшої корекційної роботи, спрямованої як на корекцію професійно значущих особистісних якостей, так і на удосконалення самої програми формування емоційної стійкості.

### Соціально-психологічний тренінг

1 день.

Мета: створення сприятливих умов для роботи групи; ознайомлення учнів з основними принципами проведення тренінгу; освоєння активного стилю спілкування – згуртування групи.

1. **Подання** ведучого, розкриття теми, цілей тренінгу та задач заняття (3 хв).

Ведучий представляється, коротко розповідає про себе, відповідають на питання; озвучує та пояснює тему тренінгу; ставить мету та завдання занять перед учасниками.

2. Привітання учасників «Здрастуй, друг» (5 хв).

Учасники розраховуються на 1–2. Перші номери стають внутрішнім світом, другі – зовнішнім. Перші номери залишаються на місці, другі – пересуваються навколо них за годинниковою стрілкою, при цьому кожна пара вимовляє вірш-привітання і виконує відповідні дії:

Здрастуй. Вітаються за руку. Як ти тут! Плескають по плечу один одного. Де ти був? Смикають за вушко один одного. Я нудьгував! Кладуть руки собі на серце. Ти прийшов! Розводять руки в сторони. Добре! Обіймаються.

3. Обговорення правил взаємодії (5 хв).

Після знайомства ведучий пояснює особливості майбутньої форми роботи і виносить на обговорення правила взаємодії між учасниками групи.

Довірчий стиль спілкування (одна з його відмінностей – називання один одного на «ти», що психологічно зрівнює всіх членів групи та ведучого).

Спілкування за принципом «тут і тепер» (говорити тільки про те, що хвилює учасників в даний момент, і обговорювати те, що відбувається в групі).

Персоніфікація висловлювань (відмова від безособових мовних форм, допомагають людям у повсякденному спілкуванні приховувати власну позицію та йти від відповідальності, свої судження висувати в формі «Я вважаю ...», «Я думаю ...»).

Щирість у спілкуванні (говорити лише те, що дійсно відчуваємо, або мовчати; відкрито висловлювати свої почуття по відношенню до дій інших учасників).

Конфіденційність (що відбувається на занятті коли виноситься за межі групи, що сприяє розкриттю учасників).

Визначення сильних сторін особистості (в ході обговорення обов'язково підкреслювати позитивні якості виступив).

Неприпустимість безпосередніх оцінок людини.

Прийняті правила записуються крейдою на шкільній дошці або фломастером на спеціальних аркушах; вони завжди присутні в приміщенні, де працює група, поступово поповнюються, що полегшує можливість повертатися до них у міру необхідності. Наприклад, може з'явитися таке правило: запізнилися виконують завдання, придумане групою, пісні, танці, вірші та ін. Якраз для цього можуть стати в нагоді записи екзотичної музики.

#### 4. Вправа «Наші очікування» (10 хв).

«Кожен з нас чогось очікує від нової справи. Що Ви чекаєте від цього тренінгу? » (Кожен учасник записує свої очікування в правій колонці на листку).

«Що Ви готові вкласти в тренінг?» (Кожен учасник записує в правій частині листа свій внесок в тренінг)

Учасники по колу зачитують свої очікування від тренінгу та внесок.  
«Те, що ми з Вами записали, безумовно, може змінюватися протягом усього тренінгу. Можливо, ви отримаєте те, чого не очікували. Багато що також буде залежати від вашої активності. Наприкінці тренінгу у нас з Вами буде можливість проаналізувати свої очікування».

#### 5. Гра «Міняються місцями ті, хто» (5 хв).

Всі сидять в колі. Забирається один стілець, і той, хто водить, намагаючись зайняти місце, що звільнилося, пропонує помінятися місцями з тим, хто: лається, коли його турбують, часто відчуває роздратування, і т.п. всі ознаки повинні бути пов'язані з емоціями.

Після рухомої вправи можна запитати бажаючих, хто, що і про кого запам'ятав.

#### 6. Вправа «Карусель спілкування» (10 хв).

Учасники по колу продовжують фразу, задану провідним.

«Я люблю...»

«Мене радує...»

«Мені сумно коли ...»

«Я серджуся, коли ...»

«Я пишаюся собою, коли ..»

#### 7. Підсумки вправи (5 хв).

Що нового ви дізналися один про одного?

Чи були якісь складнощі у виконанні вправи?

#### 8. Вправа «путанина» (10 хв)

Ведучий ставить поруч 2-3 стільця та пропонує учасникам всім сісти на них по його команді. Коли всі сіли (можна сідати на коліна один одному) пропонується підняти вгору ліву руку і протягнути її кому-небудь іншому. Тепер потрібно підняти вгору праву руку і протягнути її кому-небудь іншому. Коли всі руки, обережно, не розчіплюючи, але та не вивертаючи

рук, встати зі стільців, відійти трохи в сторону та розплутатися. У результаті вийде один або два кола, або ланцюжок.

#### 9. Підсумки вправи (5 хв).

Чи сподобалася вам вправа?

Як ви себе почували в ході вправи?

Як відбувався груповий процес розплутування (хто був активний, хто пасивний, хто взяв роль лідера)?

#### 10. Вправа «Підкреслення спільності» (12 хв).

Вправа проводиться в колі з м'ячем. Учасник, який кидає м'яч іншому, повинен назвати психологічну якість, яка об'єднує його з тією людиною, кому він кидає м'яч. При цьому він починає свою фразу словами: «Я думаю, нас з тобою об'єднує ...», і називає цю якість, наприклад: «Ми з тобою однаково товариські»; «Мені здається, ми обидва буваємо прямолінійними». Той, хто отримує м'яч, відповідає: «Я згоден», якщо він дійсно згоден, або: «Я подумаю», якщо не згоден. Той, до кого потрапив м'яч, продовжує вправу, передаючи м'яч кому-небудь іншому, і так до того часу, поки кожен не отримає м'яч.

#### 11. Підсумки вправи (3 хв).

Що нового ви дізналися про себе та про інших учасників групи?

Що ви відчували, коли підкреслювали ваше спілкування з кимось?

#### 12. Вправа «шанхайців» (8 хв).

Учасники встають в шеренгу і беруть один одного за руки, потім перший починає закручуватися навколо своєї осі та тягне за собою інших, поки не вийде «спіраль». У цьому положенні учасники повинні пройти деяку відстань. І по шляху кожен повинен розповісти якийсь цікавий факт про себе. Можна запропонувати групі в кінці свого руху обережно сісти **навпочіпки**.

#### 13. Підсумки вправи (2 хв).

Що нового ви дізналися один про одного?

Що ви відчували перебуваючи так тісно один до одного?

Де було приємніше знаходитися (в центрі або на периферії)?

#### 14. Підсумки заняття (10 хв).

Що (не) сподобалося?

Що нового для себе дізналися?

Який досвід надбали?

#### 15. Прощання «Ланцюг овацій» (1 хв).

Один з учасників починає аплодувати, потім до нього приєднується наступний, і так поки все не включаться в ланцюг.

2 день.

Мета: поглиблення процесів саморозкриття; розвиток умінь самоаналізу; розвиток комунікативних навичок.

#### 1. Вступне слово тренера (2 хв).

Ведучий вітає учасників, озвучує і пояснює тему тренінгу, ставить цілі та завдання заняття перед учасниками.

#### 2. Привітання учасників «Здрастуй, друг» (5 хв).

Учасники розраховуються на 1–2. Перші номери стають внутрішнім світом, другі – зовнішнім. Перші номери залишаються на місці, другі – пересуваються навколо них за годинниковою стрілкою, при цьому кожна пара вимовляє вірш–привітання і виконує відповідні дії:

Здрастуй друг! Вітаються за руку. Як ти тут! Плескають по плечу один одного. Де ти був? Смикають за вушко один одного. Я нудьгував! Кладуть руки собі на серце. Ти прийшов! Розводять руки в сторони. Добре! Обіймаються.

#### 3. Вправа «З чим прийшов» (5 хв).

Ведучий пропонує учасникам проаналізувати свій актуальний стан і закінчити речення «Я прийшов сюди з ...»

#### 4. Вправа «Сищики» (3 хв).

Всі члени групи розходяться по кімнаті. Три хвилини вони роблять все, що завгодно, але при цьому кожен намічає собі об'єкт і стежить за ним, запам'ятовуючи його настрій, що робить, чому і для чого. Стежити потрібно



так, щоб не помітили, слід маскувати своє стеження. Граючим слід спостерігати так, щоб інтерес до вибраної людини залишилася для того непоміченим.

#### 5. Підсумки вправи (3 хв).

Група вгадує, за ким стежив кожен, а сищик звітує: правильно чи вгадав і хто, об'єкт його спостереження. Якщо останній зауважив пильну до себе увагу і перехопив погляд, «спостерігач» виводиться з гри як той, хто програв. Для того, хто програв, факт відсторонення від гри повинен послужити підставою до самостійного щоденного тренінгу ненастирливого спостереження за оточуючими.

#### 6. Вправа «Палац почуттів» (10 хв).

Ведучий пропонує встати і розподілитися по кімнаті, закрити очі. «Походіть по кімнаті. Уявіть собі, що ви потрапили в чудовий палац. У ньому за кожними дверима живуть емоції і почуття: задоволення, безтурботність, туга, любов, азарт, сум'яття, сором, замилювання, задоволення, страждання. До якої кімнати ви підете? Про що ви хочете запитати обрану емоцію або почуття? Що вони вам розкажуть? »

#### 7. Підсумки вправи (5 хв).

Які кімнати ви відвідали?

Що ви відчували, перебуваючи в тій чи іншій кімнаті?

#### 8. Вправа «Лучик» (3 хв).

Сидячи, прийміть зручну для вас позу. Уявіть, що всередині вашої голови, у верхній частині, виникає світлий промінь, який повільно і поступово освітлює обличчя, шию, плечі. Руки теплим рівним і розслаблюючим світлом. У міру руху променя розгладжуються зморшки, зникає напруга в області потилиці, послаблюються складки на лобі, **обпадають** брови, «охолоджуються» очі, послаблюються затискачі в куточках губ, опускаються плечі, звільняються шия і груди. Внутрішній промінь як би формує нову зовнішність спокійної, звільненої людини, задоволеної собою та своєю професією.

Закінчуємо вправу словами: «Я стала новою людиною! Я стала спокійною! Я все буду робити добре!»

#### 9. Підсумки вправи (2 хв).

Як ви себе відчуваєте?

Чи вдалося вам повністю зануритися в вправу?

#### 10. Вправа «Позитивні та негативні відтінки» (9 хв).

Виділення в почутті відтінків. Один з учасників створює «Скульптуру» будь-якого почуття, використовуючи групу учасників. «Скульптура» (Устами учасників) розповідає про те, що позитивне і негативне вона несе для свого господаря. На закінчення «скульптор» висловлює свою думку з приводу почутого.

Вправа програвється стільки раз, скільки пропозицій надходить від учасників. Обговорення.

#### 11. Підсумки вправи (3 хв).

Які думки і почуття з'являлися в процесі вправи?

#### 12. Підсумки заняття «Я йду з ...» (7 хв).

Ведучий пропонує учасникам проаналізувати свій актуальний стан та закінчити речення «Я йду звідси з ...»

Підсумки заняття (10 хв).

Що (не) сподобалося?

Що нового для себе дізналися?

Який досвід придбали?

#### 14. Прощання «Паровозик» (1 хв).

Ведучий пропонує учасникам стати один за одним в потилицю та обхопити один одного за талію, зображуючи паровозик. Група починає рухатися по колу. Зробивши кілька оборотів, всі одночасно імітуючи звук паровоза, викрикують «ПОКИ».

З день.

Мета: сприяти вмінню відчувати, бачити, сприймати інших людей; формувати уважне ставлення один до одного; формування навичок рефлексії

### 1. Вступне слово тренера (2 хв).

Ведучий вітає учасників, озвучує і пояснює тему тренінгу, ставить цілі та завдання заняття перед учасниками.

### 2. Привітання учасників «Здрастуй, друг» (5 хв).

Перші номери стають внутрішнім світом, другі – зовнішнім. Перші номери залишаються на місці, другі – пересуваються навколо них за годинниковою стрілкою, при цьому кожна пара вимовляє вірш-привітання та виконує відповідні дії:

Здрастуй, друже! Вітаються за руку. Як ти тут! Плескають по плечу один одного. Де ти був? Смикають за вушко один одного. Я нудгував! Кладуть руки собі на серце. Ти прийшов! Розводять руки в сторони. Добре! Обіймаються.

### 3. Вправа «Проміжна рефлексія» (8 хв).

«Уявіть себе якимось предметом в залежності від того настрою, в якому ви перебуваєте в даний момент. Зафарбуйте його в будь-який колір. Опишіть, настрій цього предмета». Учасники по колу описують свої предмети.

### 4. Вправа «Ехо» (3 хв).

Кожен по колу робить жест або рух всього тіла в залежності від актуального емоційного стану, а група, як відлуння, повторює це все за ним.

### 5. Вправа «Відчуття» (5 хв)

«Для усвідомлення своїх відчуттів необхідно відкласти всі справи і спробувати зрозуміти, що ви відчуваєте зараз. Закрийте очі і відчуйте своє тіло. Дайте відповідь на наступні питання: ви напружені або сидите зручно? Яка температура в кімнаті? Ваші руки і ноги теплі? Що ви чуєте? Чи відчуваєте якісь запахи? Що відчуваєте під пальцями рук? Постарайтеся використовувати всі ваші почуття. Опишіть свій настрій як можна точніше. Цю вправу можна використовувати в різних ситуаціях: на заняттях в університеті, в автобусі, в будь-який вільний час ».

### 6. Підсумки вправи (2 хв).

Чи виникли якісь труднощі?

Що ви відчували в процесі виконання вправи?

#### 7. Вправа «Неприємна ситуація» (18 хв).

«Згадайте неприємну для Вас ситуацію і свої почуття в ній. Запитайте себе, чому виникли саме ці почуття. Що послужило їх виникненню. Вирішіть, яким прийнятним для Вас способом Ви могли б показати цей стан або почуття. Способи демонстрації можуть бути найрізноманітнішими: крик, пісня, танець, рух, малюнок і т.д. Якщо це можливо, поділіться з групою і постарайтеся висловити це почуття ».

#### 8. Підсумки вправи (5 хв).

Чи виникли якісь труднощі?

Чи змінилося стан після вербалізації?

Як зазвичай ви робите з почуттями в неприємній ситуації?

#### 9. Вправа «Я відчуваю себе ...» (10 хв).

Емоції і почуття можуть викликати асоціації. Вони передають коротко і наочно, що у нас на душі. Виконайте таке завдання: спробуйте відчутти, що Ви відчуваєте зараз, починаючи фразу: «Я відчуваю себе ... »

— як вичавлений лимон;

— як віджата ганчірка;

— як п'яте колесо у возі;

— як у казці;

— як після колесування;

— як на сьомому небі;

— як молодий бог ...

Ще одна можливість описати почуття розширеним запасом слів полягає в тому, що можна висловлювати свої відчуття цілими фразами:

— я відчуваю себе під захистом, коли ти тримаєш мене за руку;

— я стурбований, коли думаю про підвищення квартирної плати;

— я відчуваю себе використаною річчю, коли моя участь розглядається як щось само собою зрозуміле;

— я відчуваю полегшення, тому що мої побоювання виявилися

необґрунтованими;

– я відчуваю себе дуже задоволеним, тому що я виконав завдання.

#### 10. Підсумки вправи (5 хв).

Чи виникли якісь труднощі?

Чи змінилося стан після вербалізації?

Чи часто ви даєте можливість іншим дізнатися про те, що ви відчуваєте?

#### 11. Підсумки заняття (7 хв).

Учасникам пропонується висловитися приблизно в таких формах: «Я зрозумів ...», «Мене здивувало ...», «Я відчув ...», «Я думаю, ..», «Мене дратувало ...», «Мені сподобалося ...», «Я був собою задоволений ...».

#### 12. Прощання «Мушкетери» (1 хв).

Ведучий пропонує учасникам стати, скласти руки в центр кола і попрощатися як мушкетери (Один за все і все за одного).

4 день.

Мета: виявити індивідуальні навички спілкування; формувати ефективні способи спілкування; формування навичок конструктивного спілкування; розвиток навичок адекватного вираження емоцій.

#### 1. Вступне слово тренера (2 хв).

Ведучий вітає учасників, озвучує і пояснює тему тренінгу, ставить цілі і завдання заняття перед учасниками.

#### 2. Привітання учасників «Здрастуй, друг» (5 хв).

Учасники розраховуються на 1–2. Перші номери ставють внутрішнім світом, другі – зовнішнім. Перші номери залишаються на місці, другі – пересуваються навколо них за годинниковою стрілкою, при цьому кожна пара вимовляє вірш–привітання і виконує відповідні дії:

Здрастуй, друже! Вітаються за руку. Як ти тут! Плескають по плечу один одного. Де ти був? Смикають за вушко один одного. Я нудьгував! Кладуть руки собі на серце. Ти прийшов! Розводять руки в сторони. Добре! Обіймаються.

#### 3. Гра «Розмова по телефону» (8 хв).

Учасники групи сідають півколом. Перед ними в центрі стоїть стілець.

Інструкція: «Зараз на цей стілець по черзі будуть сидати деякі з нас і «говорити» по уявному телефону. При цьому вони не будуть вимовляти жодного слова вголос. (Попередньо тренер домовляється з 3–4 учасниками групи. Одного з них тренер просить «Поговорити» по телефону з дитиною, іншого – з начальником, третього – з другом або з коханою людиною і т.д.) Наше завдання постаратися зрозуміти, з ким і про що йде розмова». Кожна розмова триває близько хвилини. Після цього тренер просить які спостерігали висловити припущення, з ким і про що говорили.

#### 4. Підсумки справи (5 хв).

Які труднощі виникли?

На які ознаки ви орієнтувалися, визначаючи, з ким розмовляла (наприклад) Таня?

#### 5. Гра «Театр Кабукі» (5 хв).

Група ділиться на дві команди. У театрі Кабукі є 3 головні ролі: Принцеса. Щоб зобразити Принцесу треба присісти похитуючи плечима та сказати: «Хі!». Дракон. Вгору піднімають обидві руки зображуючи кігті та промовляють: «Р–р–р!» Самурай. Вихоплюють уявний меч та різко вимовляють: «Ха!» Кожна з команд порадившись вибирає собі роль. При цьому треба враховувати, що Самурай вбиває Дракона, Дракон з'їдає Принцесу, а Принцеса зачаровує Самурая. Команда переможця отримує очко. Гра триває до 5 очок.

#### 6. Вправа «Почуття» (10 хв).

Учасники пишуть на аркушах паперу якесь почуття. Картки збираються та перемішуються. Потім кожен учасник вибирає будь-яку картку. Йому необхідно зобразити те почуття, яке написано на ній. Показ може бути мімічних або пантомімічним. Решта висловлюються про сприйняття цього показу. Повинні висловитися всі учасники. Кожен зображує кілька почуттів.

#### 7. Підсумки справи (5 хв).

Сприймали вас адекватно?

Чому виникали труднощі у визначенні почуття?

Розкажіть про свої враження.

#### 8. Вправа «Передача почуттів» (7 хв).

Учасники встають в потилицю один за одним. Останній повертає передостаннього і передає йому мімікою якесь почуття (радість, гнів, печаль, здивування і т.ін.). Друга людина повинна передати наступному це ж почуття. У першого запитують, яке почуття він отримав, і порівнюють з тим, яке почуття було послано спочатку.

#### 9. Підсумки вправи (5 хв).

Які були труднощі?

Що дозволяло правильно оцінювати емоції?

#### 10. Вправа «Передача емоцій та почуттів за допомогою голосу і інтонацій»(10 хв).

Уважно подивіться, перед вами на столах два види конвертів: квадратні і прямокутні. Кожен учасник групи, у кого квадратний конверт, розкриє його, знайшовши картку з назвою емоційного стану, і з відповідною інтонацією виголосить цю фразу: «Сьогодні був сонячний день» (Можна вибрати будь-яку фразу). А учасники гри спробують вгадати яке почуття, емоцію передав партнер. (Приблизний набір емоцій: захоплення, смуток, байдужість, агресія, збентеження, невдоволення, радість, страх, роздратування, здивування ...)

#### 11. Підсумки вправи (5 хв).

Які труднощі виникли в процесі виконання вправи?

Що дозволяло розуміти інтонацію?

#### 12. Вправа «Я–висловлювання» (5 хв).

«Уявіть ситуацію. Ви сидите з колегами тривалий час на нараді. Всі зосереджені і захоплені бесідою. Тут один співробітник позіхає та каже: «Варто було б зробити перерву». Як Ви думаєте, врахує Чи така заява?

Спробуйте сформулювати прохання, кажучи про свої почуття і за себе тут і зараз. Наприклад: «Я втрачаю зосередженість і втомився. Мені потрібна

перерва». Пам'ятайте, хто чітко формулює свої наміри і бажання, бере на себе відповідальність за свої цілі».

### 13. Рефлексія попереднього заняття (5 хв).

Ведучий пропонує учасникам обговорити ті прийоми та способи саморегуляції, які були дані на домашнє розгляд: які з них не / сподобалися, які найбільше підійшли, сталося щось за це час, коли вони витратили способи саморегуляції, чи змогли вони їх застосувати.

### 14. Підсумки заняття (10 хв).

Що (не) сподобалося?

Що нового для себе дізналися?

Який досвід придбали?

### 13. Прощання «З зеленими бавовни» (1 хв).

Ведучий пропонує учасникам по команді попрощатися зробивши три «Зелених бавовни».

### 5 день

Мета: придбання способу взаємодії з групою при вирішенні нових завдань; навчання способам реагування в складних і конфліктних ситуаціях.

### 1. Вступне слово тренера (2 хв).

Тренер озвучує тему завершального заняття, позначає цілі та завдання.

### 2. Привітання учасників «Здрастуй, друг» (5 хв).

Учасники розраховуються на 1–2. Перші номери стають внутрішнім світом, другі – зовнішнім. Перші номери залишаються на місці, другі – пересуваються навколо них за годинниковою стрілкою, при цьому кожна пара вимовляє вірш–привітання і виконує відповідні дії:

Здрастуй друг! Вітаються за руку. Як ти тут! Плескають по плечу один одного. Де ти був? Смикають за вушко один одного. Я нудьгував! Кладуть руки собі на серце. Ти прийшов! Розводять руки в сторони. Добре! Обіймаються.

### 4. Вправа «Зняття напруги» (6 хв).

Учасники розбиваються попарно та сідають один проти одного в два кола:



внутрішнє коло спрямований назовні, зовнішній – до них обличчям.

Учасникам пропонується якась емоційно заряджена ситуація, член пари, що сидить у внутрішньому колі, повинен зняти напругу партнера, що знаходиться в зовнішньому колі. Ситуації зазвичай носять абстрактний або навіть фантастичний характер, щоб уникнути зайвої особистісної залученості учасників. Наприклад: студента гуманітарного факультету без його відома перевели зі спеціалізації «Прикладна лінгвістика» на спеціалізацію «Зв'язки з громадськістю», яка його не цікавить. Обурений студент приходить в деканат, щоб відмовитися. Завдання – знизити його емоційну напругу, використовуючи описані прийоми.

Інший варіант: студент записався на консультацію до викладача, але в призначений час його чекає інший викладач, а не той, якого він сам вибрав (менш досвідчений і ін.). Час обмежений 2–3 хвилинами. Ситуацій пропонується, як правило, три. Кожен раз змінюється партнер, що знімає напругу, так як зовнішнє коло після кожної ситуації переміщається на одну людину вправо.

#### 5. Підсумки вправи (5 хв).

Якими прийомами ви користувалися для зняття напруги?

Кому вдалося найкраще?

#### 6. Вправа «Мотузка» (3 хв)

Ведучий пропонує (особливо для тих, у кого ще залишилися негативні емоції з попередньої вправи) уявити собі мотузку, яка проходить через вуха. «Взявши «мотузку» закінчики, повільно рухаємо руками на рівні вух, імітуючи рух «мотузки» з боку в бік. При цьому подумки уявляємо собі, що з кожним рухом з голови зникають неприємні думки, тривоги, проблеми до повної «очищення» мізків».

#### 7. Підсумки вправи (2 хв).

Чи вийшло позбутися негативних емоцій?

Що ви відчували в процесі?

#### 8. Вправа «Порядковий рахунок» (3 хв).

У вас буде 5 спроб для того, щоб разом з закритими очима порахувати по порядку. Причому число може називати тільки один учасник, якщо одне число назвали кілька людей одночасно, рахунок починається заново. Ваше завдання: порахувати до максимально великого числа.

#### 9. Вправа «Упевнені, неупевнені, агресивні контакти» (8 хв).

Кожному члену групи пропонують продемонструвати в запропонованій ситуації неупевнену, агресивну та впевнену відповіді. «Уявіть, що ваш друг» забув »повернути гроші, які він зайняв у вас. Агресивна поведінка може виражатися наступним висловлюванням: «Чорт забирай! Я знав, що тобі не можна довіряти, коли ти обіцяв, що повернеш гроші! Я хочу отримати свої гроші!» неупевненість в поведінці може виражатися висловлюванням типу: «Я знаю, що надокучаю тобі, але, як ти думаєш, не зможеш ти повернути мені гроші найближчим часом?» впевнена відповідь може бути такою: «Я вважав, що ми домовилися, коли ти обіцяв повернути мені гроші сьогодні. Буду вдячний, якщо ти принесеш гроші найпізніше в п'ятницю».

Ситуації:

Друг продовжує займати вас розмовою, а ви хочете піти. Ви кажете...

У ресторані вам подається пересмажений біфштекс з кров'ю. Ви говорите офіціантові ...

Рахунок за ремонт вашого автомобіля на 25 доларів більше початкової розцінки. Ви звертаєтеся до завідуючого службою ...

Ви ловите погляд привабливого чоловіка (жінки). Знаєте що він (вона), може бути, цікавиться вами. Ви підходите і говорите ...

Собака вашого сусіда пом'яла траву на вашому газоні. Ви підходите до сусіда та говорите йому ...

Ваш товариш влаштував вам зустріч з незнайомою людиною не попередивши вас. Ви заявляєте йому ...

Люди, що сидять ззаду вас в кінотеатрі, заважають вам гучною розмовою. Ви звертаєтеся до них ...

Ви прийшли в модний ресторан, проте вам не подобається запропонований стіл. Ви говорите господарю або господині ...

Друг просить вас позичити йому автомашину, а ви вважаєте його поганим водієм. Ви говорите йому ...

Друг приводить вас в збентеження, розповідаючи в компанії історії про вас. Ви заявляєте йому ...

#### 10. Підсумки вправи (5 хв).

Які труднощі виникли?

Які відмінності в впевненому, непевному і агресивній поведінці ви помітили?

#### 11. Підсумки заняття (10 хв).

Що (не) сподобалося?

Що нового для себе дізналися?

Який досвід придбали?

#### 12. Прощання «Рукоштовування» (2 хв).

6 заняття.

Мета: закріплення отриманих знань і вмінь самоаналізу та самокорекції в сфері соціальної взаємодії; формування навичок емпатії

##### 1. Вступне слово тренера (2 хв).

Ведучий вітає учасників, озвучує і пояснює тему тренінгу, ставить цілі і завдання заняття перед учасниками.

##### 2. Привітання учасників «Здрастуй, друг» (5 хв).

Учасники розраховуються на 1–2. Перші номери стають внутрішнім світом, другі – зовнішнім. Перші номери залишаються на місці, другі – пересуваються навколо них за годинниковою стрілкою, при цьому кожна пара вимовляє вірш–привітання і виконує відповідні дії:

Здрастуй друг! Вітаються за руку. Як ти тут! Плескають по плечу один одного. Де ти був? Смикають за вушко один одного. Я нудьгував! Кладуть руки собі на серце. Ти прийшов! Розводять руки в сторони. Добре! Обіймаються.

### 3. Вправа «Поділися» (5 хв).

Ведучий пропонує учасникам поділитися один з одним тим, з якими почуттями та емоціями вони прийшли на чергове заняття.

### 4. Вправа «Передача імпульсу по ланцюгу» (2 хв).

Кожен з учасників тренінгу бере свого сусіда зліва від нього за зап'ястя правої руки, свою праву руку віддає сусідові справа. За сигналом тренера один з членів групи легким непомітним рухом трохи стискає руку свого сусіда зліва, по черзі це стиснення передається кожному члену групи по ланцюгу. Поступово темп збільшується і в ідеальному варіанті він повинен дійти до одночасного ритмічного (пульсуючого) стиснення у всіх членів тренінгу.

### 5. Вправа «Очі в очі» (6 хв).

Учасники розбиваються на пари. Партнери дивляться один одному в очі. Прагнуть встановити зоровий контакт без використання слів. Погляд за можливості тривалий, при цьому бажано визначити, що відчуває або думає партнер. Виконуючи вправу, не слід поспішати, потрібно все робити спокійно.

### 6. Підсумки вправи (3 хв).

Після виконання вправи учасники обмінюються своїми відчуттями. Проводиться порівняльний аналіз відчуттів від взаємодії з партнером.

### 7. Вправа «Так» (5 хв).

Група розбивається на пари. Один з учасників говорить фразу, виражає його стан, настрій або відчуття. Після чого другий повинен задавати йому питання, щоб уточнити і з'ясувати деталі, наприклад, «Дивно, але я помітила за собою, що коли перебуваю в такому стані, то колір мого одягу приблизно однаковий». Вправа вважається виконаним, якщо у відповідь на розпитування учасник отримує три позитивні відповіді – «так».

### 8. Підсумок вправи (3 хв).

Чи вийшло вправу?

Що відчували, коли розповідали про проблему?

### 9. Вправа «Жива скульптура» (10 хв).

Група ділиться на пари. Вправа складається з двох етапів. Тренер пропонує одному з учасників добровільно стати «скульптором», який на свій розсуд вибирає найбільш і найменш відповідну на Наразі позу для «матеріалу». Грубі дотики до «матеріалу» заборонені. Бажаючи надати людині ту чи іншу позу, «скульптор» має право лише на легкий дотик, інструктує жест. «Матеріал» в свою чергу намагається відстежити свої почуття і переживання стосовно що відбувається. Потім вони міняються місцями.

### 10. Підсумок вправи (5 хв).

Як почувалися скульптор і матеріал?

Чи вдалося скульптору вгадати пози матеріалу? Завдяки чому?

### 11. Вправа «Біографія по фотографії» (17 хв).

Учасникам групи пропонується фотографія незнайомої людини для вживання в його образ, настрої, почуття, відчуття емоційного відгуку на його стан.

Потім просять дати повнішу характеристику зображеного людини, спробувати після цього кожному учаснику описати всі відтінки його емоційного стану, уявити приблизний хід його думок, визначити, чим міг займатися людина в той момент, коли був сфотографований, які події цьому передували, які можуть бути дії людини в наступну хвилину. Потім кожному пропонується «увійти в образ «цю людину, уявити себе в його ситуації, в його настрої та спробувати вести себе так, як міг би вести себе він. зробити кілька простих дій (встати, пройтися, закрити очі або двері), вимовити як би його улюблену фразу, намагаючись вгадати особливості його мови, інтонації, манеру говорити.

### 12. Підсумки вправи (4 хв).

Що ви відчували в процесі?

Які труднощі виникли?

Як вдалося відчути і зрозуміти людину на фотографії?

### 13. Вправа «Дзеркало» (7 хв).

Всі члени групи діляться на пари. У кожній парі один учасник стає провідним, а інший – веденим. Учасники встають обличчям один до одного і дивляться один одному в очі. Ведучий в парі починає робити якісь небудь повільні, витончені рухи руками, ногами, головою, тілом. Під час руху учасники прагнуть усвідомити своє тіло і почуття. Протягом всієї вправи партнери дивляться в очі один одного. ведений відображає рух свого партнера, як ніби дзеркальне відображення. Якщо партнер витягує праву руку, ведений витягує ліву. Партнер керує рухами, ведений намагається ні про що не думати, концентруючись на рухах. Через п'ять хвилин партнери міняються ролями. Після закінчення завдання – обмінюються враженнями. У ході гри учасники «дзеркала» досить швидко навчаються відчувати тіло партнера та схоплювати логіку руху. Від разу до разу стежити за «оригіналом» легше, все частіше виникають ситуації не тільки передбачення, але і випередження його дій. Освоївши навички рухового наслідування, учасникам пропонуються більш складні варіанти гри: завдання та ж, але ролі «оригіналу» і «дзеркала», провідного та веденого, невизначені. Гнучко підлаштовуючись один під одного, грають прагнуть рухатися в унісон.

#### 14. Підсумки вправи (4 хв).

Що відчували в процесі виконання вправи?

Чи вдалося відчути напарника, передбачити його руху?

#### 15. Підсумок заняття (10 хв).

Що (не) сподобалося?

Що нового для себе дізналися?

Який досвід придбали?

#### 16. Прощання «Останній погляд» (2 хв).

Ведучий пропонує учасникам стати, попрощатися, помахавши один одного і розвернувшись спиною в коло, йти вперед і спробувати одночасно обернутися.

7 заняття:

Мета: формування почуття власної значущості; дати уявлення про основні поняття і способи саморегуляції

#### 1. Вступне слово тренера (2 хв).

Ведучий вітає учасників, озвучує і пояснює тему тренінгу, ставить цілі і завдання заняття перед учасниками.

#### 2. Привітання учасників «Здрастуй, друг» (5 хв).

Учасники розраховуються на 1–2. Перші номери стають внутрішнім світом, другі – зовнішнім. Перші номери залишаються на місці, другі – пересуваються навколо них за годинниковою стрілкою, при цьому кожна пара вимовляє вірш-привітання і виконує відповідні дії:

Здрастуй, друже! Вітаються за руку. Як ти тут! Плескають по плечу один одного. Де ти був? Смикають за вушко один одного. Я нудьгував! Кладуть руки собі на серце. Ти прийшов! Розводять руки в сторони. Добре! Обіймаються.

#### 3. Вправа «Предметна рефлексія» (10 хв).

Інструкція: «Уявіть себе якимось предметом залежно від того настрою, в якому ви перебуваєте в даний момент. Опишіть свій настрій від імені цього предмета».

#### 4. Вправа «Підкреслення значущості» (10 хв).

Вправа виконується в колі з м'ячем. учасникам пропонується подумати і відшукати у своїх колег якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до свого колеги починається зі слів: «Таня, мені в тобі подобається ...» – і називається то особистісне якість, яке було знайдено. Таня, в свою чергу, повинна назвати те почуття, яке виникло у неї у відповідь на ці слова. Потім вправу продовжує хто-небудь інший з учасників. І так до тих пір, поки кожен не висловиться.

#### 5. Мозкової штурм «Способи саморегуляції» (20 хв).

Учасники в командах відповідають на питання:

Як боретеся з негативними емоціями?

В процесі обговорення складається список способів боротьби з негативними

емоціями. Отриманий список коригується і доповнюється тренером групи.

#### 6. Вправа «Контакт» (3 хв).

Всі учасники розташовуються великим півколом.

Інструкція: «Нехай кожен з нас по черзі вийде в центр і спробує будь-якими доступними йому засобами, але тільки не вербальними, встановити контакт з кожним учасником заняття».

#### 7. Підсумки вправи (3 хв).

Після того як всі виконують це завдання, тренер пропонує учасникам обговорити їхні враження, що виникли в процесі виконання вправи. При проведенні проміжних підсумків тренер акцентує увагу на тих засобах встановлення контакту, які перераховують учасники, а також на тих ознаках, які свідчать про те, що контакт встановлений.

#### 8. Вправа «Аналіз почуттів і вчинків» (10 хв).

«П'ять ситуацій, коротко описані нижче, знайомі, мабуть, кожному, і Ви їх переживали теж. Згадайте, будь ласка, як можна точніше ситуацію, коли Ви були в такому ж або схожому становищі, і поставте питання до цієї ситуації по наведеному нижче зразку. Що трапилося? Як я реагував? Що я відчував? Чи були ще інші почуття, які зіграли певну роль?

1. Можливість, Ви вже одного разу піддалися тиску іншої людини і надали йому допомогу в скрутному становищі. Однак не було ні подяки, ні будь-якої іншої реакції. Що трапилося? Як реагував? Що я відчував? Чи були ще інші почуття, які зіграли свою роль?

2. Можливість, з Вами сталася неприємність, а навколишні тільки посміхалися. Що трапилося? Як реагував? Що я відчував? Чи були ще інші почуття, які зіграли свою роль?

3. Чи Ви пригадати таку ситуацію, коли Ви раділи спільній праві, від якого Ваш партнер, проте, нещодавно відмовився? Що трапилося? Як реагував? Що я відчував? Чи були ще інші почуття, які зіграли свою роль?

4. Згадка про випадок, коли Вас критикували в неприйнятно гострому тоні? Що трапилося? Як реагував? Що я відчував? Чи були ще інші почуття,



які зіграли свою роль? Наведіть свої приклади.

10. Підсумки вправи (4 хв).

Сподобалося чи не сподобалося вправа?

Легко або складно було аналізувати минулі ситуації? Чому?

Які думки у вас виникли з часом?

11. Підсумки вправи (2 хв).

Як ви себе зараз відчуваєте?

Які відчуття є в тілі?

Чи залишилося якесь напруження?

З чим це пов'язано?

12. Підсумки заняття (10 хв).

Що (не) сподобалося?

Що нового для себе дізналися?

Який досвід придбали?

13. Прощання «Дружні обійми» (2 хв).

Ведучий пропонує учасникам стати та обійняти кожного з присутніх на прощання.