

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК 316.47:005.336.2:378.4

НАЗМІЄВ Антон Олександрович

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ
СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ**

Галузь знань 23 – соціальна робота,
Спеціальність 231 – соціальна робота

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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



А. О. Назмієв

Науковий керівник: Караман Олена Леонідівна, доктор педагогічних наук,
професор, Державний заклад «Луганський національний університет імені
Тараса Шевченка»

АНОТАЦІЯ

Назмієв А. О. Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування. – Кваліфікаційні наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 23 – соціальна робота за спеціальністю 231 – соціальна робота. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Полтава, 2023.

Дисертаційну роботу присвячено проблемі формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

У вступі обґрунтовано актуальність теми, визначено мету, об'єкт, предмет, завдання; представлено гіпотезу, методи дослідження; розкрито теоретичні засади, висвітлено наукову новизну й практичне значення дисертації; подано відомості про апробацію та впровадження отриманих результатів.

Доцільність розв'язання зазначеної проблеми пов'язана з необхідністю подолання суперечностей між: гострою потребою суспільства у фахівцях з розвиненою соціальною компетентністю та недостатнім рівнем її сформованості у сучасних студентів; значним потенціалом системи вищої освіти щодо формування соціальної компетентності студентів та недостатнім використанням можливостей органів студентського самоврядування у цьому процесі; необхідністю формування соціальної компетентності студентів у процесі діяльності органів студентського самоврядування та відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов цього процесу у вищому навчальному закладі, а також науково-методичного забезпечення їх практичної реалізації.

Об'єкт дослідження – процес формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у діяльності органів студентського самоврядування.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів

студентського самоврядування.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Аналіз міждисциплінарного контексту дослідження феномена соціальної компетентності засвідчує його складність та багатоаспектність, необхідність звернення до таких понять, як «соціальне», «компетентність», «компетентінсний підхід», «соціальна компетентність».

Узагальнення положень нормативно-правових документів у галузі освіти, наукових досліджень щодо сутності понять «компетентність», «компетентнісний підхід в освіті» зумовили акцент на загальних компетентностях як універсальних компетентностях, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку. Соціальна компетентність дотична до таких загальних компетентностей, як здатність особистості до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність діяти соціально відповідально і свідомо та ін.

Аналіз наукових підходів до визначення сутності поняття «соціальна компетентність» дозволяє зробити висновок про наявність різних підходів до досліджуваного поняття. У філософському контексті соціальна компетентність розглядається як потенціал особистості, сформований у процесі життєдіяльності. Інтелектуальний, емоційний досвід особистості, що формується насамперед у процесі комунікації, є вирішальною основою взаємодії людини із соціумом. Із соціологічної точки зору соціальна компетентність виражається у здатності до активного соціального життя, досягнення соціально значущих результатів, не порушуючи при цьому соціальної гармонії з соціальним оточенням. У психологічному вимірі соціальна компетентність базується на сформованості соціального й

емоційного інтелектів, заснованих на когнітивних процесах; розглядається як стійкий спосіб ефективного реагування та накопичення соціального досвіду, здатність до розуміння самого себе та інших, прогнозування міжособистісних взаємних подій тощо.

У межах такої галузі знань, як соціальна робота / соціальна педагогіка, соціальна компетентність, як правило, розглядається як якість особистості, що формується в процесі соціалізації людини. Значну роль у формуванні соціальної компетентності відіграє виховання та (або) різні види соціальної допомоги як цілеспрямовані складники процесу соціалізації, які допомагають людині набути соціальності – сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, що визначають її поведінку в суспільстві і дозволяють досягти успіху (самореалізації).

У загальнопедагогічному контексті соціальна компетентність представлена як: інтегративна характеристика особистості; інтегративне особистісно-професійне явище; інтегративна якісна категорія, особистісне новоутворення; здатність особистості; інтегрований комплекс парціальних компетентностей; процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду. У наукових дослідженнях наголошується на діяльнісному підґрунті прояву соціальної компетентності, акценті на соціальні норми та правила, включення особистості в соціальне середовище.

З урахуванням наукових підходів до сутності понять «соціальне», «компетентність», «загальні компетентності», варіативності потлумачень поняття «соціальна компетентність» у сучасному науковому дискурсі поняття *«соціальна компетентність студентів закладу вищої освіти»* представлено як інтегровану якість особистості, що являє собою динамічну комбінацію цінностей, мотивів, знань, умінь, навичок, індивідуально-психологічних якостей та дозволяє особистості бути успішною в освітній, соціокультурній, професійній діяльності на основі гармонійного співіснування внутрішнього світу та зовнішньої мінливої соціальної реальності.

Визначено такі функції соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти – соціалізаційна; ціннісно-орієнтаційна; інформаційно-пізнавальна; поведінково-діяльнісна; регулятивна; статусно-рольова; рефлексійно-оцінна.

Сутнісні та функційні характеристики соціальної компетентності студентів ЗВО зумовили визначення таких її *структурних компонентів*, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, індивідуально-психологічний. *Мотиваційно-ціннісний компонент* соціальної компетентності студентів ЗВО розглядаємо як індивідуальну систему цінностей, що мотивує особистість до визначення власних ціннісних орієнтацій (інтелектуальних, моральних, поведінкових, творчих, міжособистісних) та вибору способу задоволення потреб та соціальної активності (поведінки, діяльності) в соціумі; *когнітивний компонент* – як систему знань про соціальні цінності, норми, ролі, закономірності протікання соціальних процесів та міжособистісної взаємодії, набутих у процесі життєвого шляху; *діяльнісно-поведінковий компонент* – як певну програму дій особистості щодо реалізації загальноприйнятих соціальних норм і правил поведінки в різних соціальних ситуаціях; трансформацію свідомості у конкретні соціальні дії, активності, спрямовані на розвиток та самореалізацію особистості у взаємодії з соціальним середовищем; *індивідуально-психологічний компонент* – як унікальну, неповторну комбінацію фізіологічних, психічних та психологічних якостей особистості, який визначає індивідуальний стиль життєдіяльності та розвитку особистості у взаємодії із соціумом.

У дослідженні студентське самоврядування розглядається як особлива форма ініціативної, самостійної громадської діяльності студентів, спрямованої на вирішення важливих питань життєдіяльності студентської молоді, розвиток її соціальної активності, підтримку соціальних ініціатив. Основною метою діяльності студентського самоврядування є створення умов для розкриття творчого потенціалу і підвищення рівня професійної підготовки студентів.

З урахуванням теоретичних засад дослідження, функцій та особливостей соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти

було визначено такі *критерії* її сформованості: ціннісний; пізнавальний; поведінковий; особистісний. Відповідно, встановлено *рівні сформованості соціальної компетентності студентів*: низький, середній, високий.

З урахуванням теоретико-методичних засад дослідження, результатів констатувального етапу експерименту визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у діяльності органів студентського самоврядування: збагачення змісту професійної підготовки студентів (науково-педагогічної, практичної, психофізіологічної, психологічної) відповідно до нових вимог соціуму, спрямованого на формування соціальної компетентності; зміна рольових функцій керівника, куратора і викладача від традиційної ролі експерта-наставника до інноваційної ролі фасилітатора – лідера та учасника освітнього процесу; створення в студентському самоврядуванні спеціального органу, що сприятиме формуванню соціального досвіду студентів на основі координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проектів, включення в різні види соціальних практик; організація органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup» з метою цілеспрямованого формування в студентів соціальної компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей.

Наукова новизна одержаних результатів полягатиме в тому, що:

вперше визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування, до яких належать: збагачення змісту професійної підготовки студентів (науково-педагогічної, практичної, психофізіологічної, психологічної) відповідно до нових вимог соціуму, спрямованого на формування соціальної компетентності; зміна рольових функцій керівника, куратора і викладача від традиційної ролі

експерта-наставника до інноваційної ролі фасилітатора – лідера та учасника освітнього процесу; створення в студентському самоврядуванні спеціального органу, що сприятиме формуванню соціального досвіду студентів на основі координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проєктів, включення в різні види соціальних практик; організація органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup» з метою цілеспрямованого формування у студентів соціальної компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей;

подальшого розвитку набули наукові уявлення щодо феноменів соціальної компетентності та студентського самоврядування, сутності та структури соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти, особливостей її формування в процесі діяльності органів студентського самоврядування;

удосконалено діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО; зміст, технології, форми й методи формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Практичне значення одержаних результатів полягає в готовності до впровадження в практику ЗВО науково обґрунтованих й експериментально перевірених педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування, а також науково-методичного забезпечення, розробленого в їхніх межах, а саме: змісту і технологій професійної підготовки здобувачів вищої освіти, спрямованої на формування соціальної компетентності; роботи студентських органів самоврядування, Coworking-center «Creative University», клубу «Startup», проєктів «Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників та студентів-переселенців», «Центр медіації».

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі діяльності органів студентського самоврядування у закладах вищої освіти, фахової передвищої освіти, у процесі самоосвітньої та самовиховної діяльності студентської молоді, при розробці навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників, соціальних педагогів та соціальних працівників.

Ключові слова: компетентнісний підхід, соціальна компетентність, соціальна компетентність студентів закладів вищої освіти, студентське самоврядування, фасилітація.

ABSTRACT

Nazmiyev A. O. Formation of Social Competence of Students of Higher Educational Institutions in the Process of Activities of student Self-Government Bodies. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 23 – social work in the specialty 231 – social work. State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Poltava, 2023.

The dissertation is devoted to the problem of the formation of social competence of students of higher educational institutions in the process of activities of student self-government bodies.

The Introduction substantiates the relevance of the topic, defines the goal, object, subject, task; hypothesis, research methods are presented; the theoretical foundations are revealed, the scientific novelty and practical significance of the dissertation are highlighted; information about the testing and implementation of the obtained results is provided.

The feasibility of solving the mentioned problem is connected with the need to overcome the contradictions between: society's acute need for specialists with developed social competence and the insufficient level of its formation among modern students; the significant potential of the higher education system regarding the formation of students' social competence and insufficient use of the

opportunities of student self-government bodies in this process; the need for the formation of students' social competence in the process of student self-government bodies and the lack of scientifically based pedagogical conditions for this process in a higher educational institution, as well as scientific and methodological support for their practical implementation.

The object of the study is the process of forming the social competence of students of higher education institutions in the activities of student self-government bodies.

The subject of the research is the pedagogical conditions for the formation of social competence of students of higher education institutions in the process of the activities of student self-government bodies.

The purpose of the research is to substantiate, develop and experimentally verify the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of social competence of students of higher educational institutions in the process of student self-government.

The analysis of the interdisciplinary context of the study of the phenomenon of social competence proves its complexity and multifacetedness, the need to refer to such concepts as «social», «competence», «competence approach», «social competence».

The generalization of the provisions of regulatory and legal documents in the field of education, scientific research on the essence of the concepts «competence», «competence approach in education» led to an emphasis on general competences as universal competences that do not depend on the subject area, but are important for successful further professional and social activities the acquirer in various fields and for his personal development. Social competence relates to such general competences as the individual's ability to adapt and act in a new situation; ability to work in a team; interpersonal skills; the ability to act socially responsibly and consciously, etc.

The analysis of scientific approaches to defining the essence of the concept of «social competence» allows us to conclude that there are different approaches to the studied concept. In the philosophical context, social competence is considered

as the potential of an individual, formed in the process of life. The intellectual and emotional experience of an individual, which is formed primarily in the process of communication, is the decisive basis of human interaction with society. From a sociological point of view, social competence is expressed in the ability to lead an active social life, to achieve socially significant results, without disturbing social harmony with the social environment. In the psychological dimension, social competence is based on the formation of social and emotional intelligences based on cognitive processes; is considered as a sustainable way of effective response and accumulation of social experience, the ability to understand oneself and others, predicting interpersonal mutual events, etc.

Within such a field of knowledge as social pedagogy / social work, social competence is usually considered as a personal quality that is formed in the process of human socialization. A significant role in the formation of social competence is played by education and (or) various types of social assistance as purposeful components of the socialization process, which help a person acquire sociality – a set of social values, motives, knowledges, skills, experience that determine his behavior in society and allow him to achieve success (self-realization).

In the general pedagogical context, social competence is presented as: an integrative characteristic of the individual; integrative personal and professional phenomenon; integrative qualitative category, personal development; personal ability; an integrated set of partial competencies; the process and result of assimilation and active reproduction of social and cultural experience by an individual. Scientific studies emphasize the activity basis of the manifestation of social competence; put the emphasis on social norms and rules, the inclusion of the individual in the social environment.

Taking into account the scientific approaches to the essence of the concepts of «social», «competency», «general competence», the variability of interpretations of the concept of «social competence» in the modern scientific discourse, the concept of «social competence of students of a higher education institution» is presented as an integrated quality of the personality, which represents a dynamic

combination of values, motives, knowledge, abilities, skills, individual psychological qualities and allows the individual to be successful in educational, socio-cultural, professional activities based on the harmonious coexistence of the internal world and external changing social reality.

The essential and functional characteristics of the social competence of higher education students led to the definition of its structural components, such as motivational-value, cognitive, activity-behavioral, individual-psychological. We consider the motivational-value component of the social competence of higher education students as an individual value system that motivates a person to determine his own value orientations (intellectual, moral, behavioral, creative, interpersonal) and to choose a way to satisfy needs and social activity (behavior, activity) in society; cognitive component – as a system of knowledge about social values, norms, roles, patterns of social processes and interpersonal interaction, acquired in the course of life; activity-behavioral component – as a certain program of actions of the individual regarding the implementation of generally accepted social norms and rules of behavior in various social situations; transformation of consciousness into specific social actions, activities aimed at the development and self-realization of the individual in interaction with the social environment; individual-psychological component – as a unique, unrepeatable combination of physiological, mental and psychological qualities of the individual, which determines the individual lifestyle and development of the individual in interaction with society.

In the study, student self-government is considered as a special form of initiative, independent public activity of students, aimed at solving important issues of life of student youth, development of their social activity, support of social initiatives. The main goal of student self-government is to create conditions for revealing creative potential and raising the level of professional training of students.

Taking into account the theoretical foundations of research, functions and features of social competence of students of higher education institutions, the following criteria for its formation were determined: valuable; cognitive; behavioral; personal. Accordingly, the levels of formation of students' social

competence were established: low, medium, high.

Taking into account the theoretical and methodological principles of the study, the results of the ascertainment stage of the experiment, the pedagogical conditions for the formation of social competence of students of higher education institutions in the activities of student self-government bodies were defined, substantiated and experimentally verified: enrichment of the content of professional training of students (scientific-pedagogical, practical, psychophysiological, psychological) respectively to the new requirements of society aimed at the formation of social competence; changing the role functions of the manager, curator and teacher from the traditional role of expert mentor to the innovative role of facilitator – leader and participant in the educational process; the creation of a special body in student self-government that will contribute to the formation of the social experience of students based on the coordination of joint actions of students, the administration of higher educational institutions, various social institutions, the development and implementation of various social programs and projects, inclusion in various types of social practices; organization of the work of the "Startup" club by student self-government bodies with the aim of targeted formation of students' social competence in the aggregate of social values, motives, knowledges, skills, experience, psychophysiological and psychological qualities.

The scientific novelty of the obtained results will be that:

for the first time, the pedagogical conditions for the formation of social competence of students of higher education institutions in the process of the activities of student self-government bodies were defined and theoretically substantiated for the first time, which include: enrichment of the content of professional training of students (scientific-pedagogical, practical, psychophysiological, psychological) in accordance with the new requirements of society, aimed at the formation social competence; changing the role functions of the manager, curator and teacher from the traditional role of expert mentor to the innovative role of facilitator – leader and participant in the educational process; the creation of a special body in student self-government that will contribute to the formation of the social experience of students based on the coordination of joint

actions of students, the administration of higher educational institutions, various social institutions, the development and implementation of various social programs and projects, inclusion in various types of social practices; organization of the work of the «Startup club» by student self-government bodies with the aim of targeted formation of students' social competence in a combination of social values, motives, knowledge, skills, experience, psychophysiological and psychological qualities;

further development was gained by scientific ideas about the phenomena of social competence and student self-government, the essence and structure of social competence of students of higher education institutions, the peculiarities of its formation in the process of activity of student self-government bodies;

the diagnostic toolkit for determining the level of formation of social competence of higher education students has been improved; content, technologies, forms and methods of formation of social competence of students of higher education institutions in the process of activities of student self-government bodies.

The practical significance of the obtained results lies in the readiness to implement scientifically based and experimentally verified pedagogical conditions for the formation of social competence of students of higher education institutions in the process of activity of student self-government bodies, as well as scientific and methodological support developed within their limits, into the practice of higher education institutions, namely: the content and technologies of professional training of higher education seekers aimed at forming social competence; work of student self-government bodies, Coworking-center «Creative University», club «Startup», projects «Social and psychological adaptation of the first-year students and resettled students», «Mediation Center».

Research materials can be used in the process of activities of student self-government bodies in institutions of higher education, professional pre-higher education, in the process of self-education and self-educational activities of student youth, in the development of educational and methodological support for the

professional training of future pedagogical and scientific-pedagogical workers, social pedagogues and social workers.

Key words: competence approach, social competence, social competence of students of higher education institutions, student self-government, facilitation.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у фахових вітчизняних, зарубіжних та міжнародних виданнях

1. Назмієв А. О. Студентське самоврядування як засіб реалізації патріотичного виховання студентської молоді. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2015. № 7 (296). С. 127–132.
2. Назмієв А. О. Фасілітація як форма реалізації соціальної компетентності студентів ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2016. №3 (300). С. 234–240.
3. Назмієв А. О. Нормативно-правова база формування соціальної компетентності у студентів закладу вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2018. №1 (315). С. 147–150.
4. Назмієв А. О. Філософський погляд на формування соціальної компетентності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2018. №8 (322). С.121–126.
5. Назмієв А. О. Формування соціальної компетентності крізь призму психологічних наук. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2019. №1 (324). С. 96–101.
6. Назмієв А. О. Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2019. №6 (326). С. 219–227.

7. Назмієв А. О. Соціально-психологічна адаптація до умов вищого навчального закладу засобами студентського самоврядування. *Освіта та педагогічні науки*. 2019. №2 (171). С.53–59.
 8. Назмієв А. О. Сущностная характеристика деятельностно-поведенческого компонента социальной компетентности личности. *Мастерство online* : електрон. наук. фахове вид. 2020. Вип. № 2. URL: http://ripo.by/assets/masterstvo_online/docs/23/16%20%d0%9d%d0%b0%d0%b7%d0%bc%d0%b8%d0%b5%d0%b2.pdf.
 9. Назмієв А. О. Сутність індивідуально-психологічного компоненту соціальної компетентності особистості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 2 (333). С. 46–54.
 10. Назмієв А. О. Наукове обґрунтування педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 2 (183). С. 98–105.
- Опубліковані праці, що забезпечують апробацію результатів дослідження*
11. Назмієв А. О. Науковий погляд на структуру соціальної компетентності. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (Банська Бистриця – Баку – Ужгород – Херсон, 25 жовт. 2019 р.). Херсон : Вид-во Посвіт 2019. С. 353–359.
 12. Назмієв А. О. Сучасні наукові погляди на феномен соціальної компетентності особистості. *Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 27 верес. 2019 р.). Ужгород : Вид-во Говерла, 2019. С. 71–72.
 13. Назмієв А. О. Сутність когнітивного компоненту соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти. *Сучасна освіта – доступність, якість, визнання* : матеріали XI Міжнар. наук-метод.

- конф. (Краматорськ 13-14 листоп. 2019 р.). Краматорськ : Вид-во ДДМА, 2019. С. 124–126.
- 14.** Назмієв А. О. Відновлення в психологічній травмі. Емоційний інтелект як складник резильєнтності. *Hard/soft skills фахівця нової генерації* : матеріали регіональної наук.-практ. конф. (Лисичанськ, 27 лют. 2020 р.) / ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». Лисичанськ : ФОП Єгорова О. Є., 2020. С. 203–209.
- 15.** Назмієв А. О. Методи психосоціальної підтримки сімей ВПО та сімей демобілізованих військовослужбовців. *Збройне насилля: сучасні процеси світової глобалізації та їхній вплив на Україну*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Старобільськ, 8 квіт. 2021 р.). Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2021. С. 58–61.

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ	27
1.1.Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування як наукова проблема.....	27
1.2. Сутність і структура соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти	65
1.3. Діагностика рівнів сформованості соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти	87
Висновки до розділу 1.....	127
РОЗДІЛ 2. НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ Й ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ	131
2.1. Наукове обґрунтування та розробка педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування	131
2.2. Упровадження педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.....	163
2.3. Аналіз ефективності експериментальної роботи	194
Висновки до розділу 2.....	220
ВИСНОВКИ	223
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	227
ДОДАТКИ	254

ВСТУП

Актуальність дослідження. За останні роки в Україні відбулися події, які спонукали на повне переосмислення й «перезавантаження» громадянської позиції, професійної моралі, погляду на майбутнє. Європейський вектор, обраний орієнтиром розвитку країни, передбачає масштабні внутрішні перетворення для входження до спільноти розвинутих європейських країн з високим рівнем економічного, духовного, морального й культурного життя. В умовах перехідного періоду перед вищою школою постало складне завдання щодо формування компетентного фахівця, конкурентоспроможного на сучасному ринку праці, який здатний до саморозвитку та розвитку суспільства. Отже, компетентнісний підхід стає інструментом підготовки студентів до активної соціальної і професійної діяльності.

Однією з провідних компетентностей сучасного фахівця є соціальна компетентність як складна, інтегративна характеристика особистості, сукупність ціннісних орієнтацій, соціальних знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей, що дозволяють досягати соціально значущих цілей і самореалізації на основі продуктивного виконання соціальних ролей, конструктивної взаємодії з соціальним середовищем, ефективного вирішення проблем у постійно мінливих соціальних умовах.

Тому необхідність цілеспрямованого формування соціальної компетентності студентської молоді як невід'ємного складника компетентного фахівця наразі є беззаперечною.

Проблема формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у діяльності органів самоврядування є міждисциплінарною, розглядається в контексті філософії, соціології, педагогіки, теорії та практики соціальної роботи.

Концептуальні засади дослідження соціального феномена розкрито в наукових працях А. Адлера, А. Маслоу, Ч. Тарта, В. Франкла, М. Лукашевича, Т. Семігіної та ін.

Поняття «соціальна компетентність» у філософському контексті представлено в наукових розвідках таких дослідників, як В. Розумний, Р. Ульріх, Р. Муйнк; психологічному – І. Єрмаков, Л. Лепіхова, А. Мудрик, Г. Несен, М. Смульсон, Л. Сохань; соціально-педагогічному – О. Безпалько, В. Бех, І. Зверева, М. Лукашевич, Т. Семигіна, І. Сидорук, М. Туленков; загальнопедагогічному – Т. Гладун, М. Докторович, О. Ніколаєску, О. Позднякова, В. Шахрай, М. Федоруц, Г. Гедвільєн (G. Gedviliene), К. Кемпл (K. Kemple), К. Монахан (K. Monahan), М. Монієр (M. Monnier), К. Србені (C. Srbeny), Т. Тшоп (T. Tschöre), Х. Хан (H. Han).

Теоретико-методичні засади організації діяльності органів студентського самоврядування репрезентовано в наукових працях таких науковців, як А. Базиленко, О. Войчун, М. Давидюк, Ю. Кращенко, А. Кузьмінський, Ю. Матвієнко, В. Мороз, К. Потопа, Л. Шеїна; формування соціальної компетентності, соціальної активності студентів ЗВО в діяльності органів студентського самоврядування – А. Калініченко, В. Мороз, О. Московчук, Г. Овчаренко, К. Потопа, Л. Шеїна та ін.

У дисертаційних роботах останніх років розглядаються проблеми формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти (ЗВО) різних типів: Н. Борбич (студентів педагогічних коледжів), Т. Василюк (студентів педагогічних університетів), О. Грибанова (майбутніх економістів у процесі професійної підготовки в коледжі), О. Жукова (студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій), І. Зарубінська (студентів закладів вищої освіти економічного профілю), О. Московчук (студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування), С. Остапенко (студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності), І. Сидорук (майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки), Р. Скірко (майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки), О. Тогочинський (слухачів та курсантів закладів вищої освіти МВС України).

Аналіз наукових праць засвідчив, що, не зважаючи на наявність зазначеного вище наукового матеріалу з проблеми формування соціальної компетентності та виховного потенціалу студентського самоврядування, проблема визначення й створення педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти в діяльності органів студентського самоврядування залишається не дослідженою. Відсутні також теоретичні й методичні розробки щодо змісту, форм, методів, технологій, науково-методичного й інформаційного забезпечення процесу формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Доцільність розв'язання зазначеної проблеми пов'язана з необхідністю подолання *суперечностей* між: гострою потребою суспільства у фахівцях з розвиненою соціальною компетентністю та недостатнім рівнем її сформованості в сучасних студентів; значним потенціалом системи вищої освіти щодо формування соціальної компетентності студентів та недостатнім використанням можливостей органів студентського самоврядування в цьому процесі; необхідністю формування соціальної компетентності студентів у процесі діяльності органів студентського самоврядування та відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов цього процесу в закладі вищої освіти, а також науково-методичного забезпечення їх практичної реалізації.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми, її соціальна й практична значущість, виявлені суперечності та відсутність у вітчизняній педагогічній науці цілісного дослідження, яке б розкривало педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування, й зумовили вибір теми дослідження: **«Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Дисертацію виконано згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри

соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» в межах комплексної наукової теми: «Теорія та практика професійної підготовки спеціалістів з соціальної педагогіки та соціальної роботи» (державний реєстраційний номер 0110U000752). Тему затверджено вченою радою ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 4 від 24 листопада 2017 р.).

Об'єкт дослідження – процес формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що процес формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти в діяльності органів студентського самоврядування набуде ефективності, якщо відбуватиметься з урахуванням науково обґрунтованих та розроблених педагогічних умов:

– збагачення змісту професійної підготовки студентів (науково-педагогічної, практичної, психофізіологічної, психологічної) відповідно до нових вимог соціуму, спрямованого на формування соціальної компетентності; зміна рольових функцій керівника, тьютора і викладача від традиційної ролі експерта-наставника до інноваційної ролі фасилітатора – лідера та учасника освітнього процесу;

– створення в студентському самоврядуванні спеціального органу, що сприятиме формуванню соціального досвіду студентів на основі

координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проєктів, залучення до різних видів соціальних практик;

– організація органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup» з метою цілеспрямованого формування в студентів соціальної компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети та гіпотези було визначено такі **завдання** дослідження:

1. Дослідити стан розробленості проблеми формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування в науковій літературі.

2. Розкрити сутність і структуру соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти.

3. Здійснити аналіз сучасного стану сформованості соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти.

4. Науково обґрунтувати, розробити та схарактеризувати педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

5. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: наукові положення діяльнісного (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтєв), компетентнісного (Н. Бібік, Ю. Бойчук, М. Головань, О. Жукова, А. Комишан, В. Кремень, О. Овчарук, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Хоружа), особистісно зорієнтованого (І. Бех, С. Максименко, О. Пехота), соціокультурного (Ю. Белякова, М. Лапін, Т. Парсонс, М. Підлісний, Д. Салімгарєєв, П. Сорокін, Н. Черниш),

середовищного (М. Братко, Е. Заретдінова, О. Ярошинська) методологічних підходів; наукові позиції щодо: феномена соціального у філософському, соціологічному та психологічному контекстах (А. Адлер, А. Маслоу, Ч. Тарт, В. Франкл, М. Лукашевич, Т. Семигіна), поняття «соціальна компетентність» у філософському (В. Розумний, Р. Ульріх, Р. Муйнк), психологічному (І. Єрмаков, Л. Лєпіхова, А. Мудрик, Г. Несен, М. Смільсон, Л. Сохань), соціально-педагогічному (О. Безпалько, В. Бех, І. Зверєва, М. Лукашевич, Т. Семигіна, М. Туленков), загальнопедагогічному (М. Докторович, О. Ніколаєску, О. Позднякова, В. Шахрай, М. Федоруц; Г. Гедвільєн (G. Gedviliene), К. Кемпл (K. Kemple), К. Монахан (K. Monahan), М. Монієр (M. Monnier), К. Србені (C. Srbeny), Т. Тшоп (T. Tschöre), Х. Хан (H. Han)), теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнівської та студентської молоді (Н. Борбич, О. Варецька, Т. Василюк, О. Грибанова, Л. Єременко, О. Жукова, І. Зарубінська, О. Московчук, І. Сидорук, О. Субіна, О. Тогочинський, Т. Тюльпа), особливостей соціалізації учнівської та студентської молоді в сучасних соціокультурних умовах (О. Караман, В. Курило, С. Савченко), організації студентського самоврядування в закладах вищої освіти (А. Базиленко, О. Войчун, М. Давидюк, Ю. Кращенко, А. Кузьмінський, Ю. Матвієнко, В. Мороз, К. Потопа, Л. Шеїна), формування соціальної компетентності, соціальної активності студентів ЗВО у діяльності органів студентського самоврядування (А. Калініченко, В. Мороз, О. Московчук, Г. Овчаренко, К. Потопа, Л. Шеїна), соціально-педагогічного та психолого-педагогічного супроводу в освітньому середовищі ЗВО (В. Вовк, Т. Коростіянець, І. Краснощок, В. Лаппо, О. Павлова), феномена фасилітації (К. Роджерс, М. Акер (M. Acker), С. Гросс (S. Gross), С. Хоган (S. Hogan), Д. Хантер (D. Hunter), Р. Шварц (R. Schwarz)), фасилітативної діяльності в освіті (С. Березка, О. Галіцан, О. Караман, В. Курило, В. Плющ, К. Шевченко), теоретико-методичних засад організації студентського клубу (Д. Малков, С. Пішун, О. Тадля, В. Тюска); теорії та практики тренінгових технологій (В. Зливков, С. Ліпінська, С. Лукомська, К. Мілютіна, Т. Перепелюк; Х. Фарун, Е. Сковрон, Н. Цімерман), нормативні положення Законів України «Про освіту»,

«Про вищу освіту», Національної рамки кваліфікації.

Для розв'язання окреслених завдань і досягнення поставленої мети застосовано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні* – міждисциплінарний синтез та системний аналіз філософської, соціологічної, педагогічної, соціально-педагогічної, психологічної наукової літератури з метою теоретичного вивчення проблеми формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування; абстрагування та конкретизація для визначення елементів процесу формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти в діяльності органів студентського самоврядування; проектування для визначення логічної структури дослідження, обґрунтування і розробки педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування; *емпіричні* – тривале включене спостереження, бесіда, анкетування, експертні оцінки, психологічне тестування, інтерв'ювання, рейтингове оцінювання, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для перевірки ефективності педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування; *математичні* методи для обробки експериментальних даних, кількісного і якісного аналізу емпіричного матеріалу та інтерпретації результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягатиме в тому, що:

вперше визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування, до яких належать: збагачення змісту професійної підготовки студентів (науково-педагогічної, практичної, психофізіологічної, психологічної) відповідно до нових вимог соціуму, спрямованого на формування соціальної компетентності; зміна рольових функцій керівника, тьютора і викладача від традиційної ролі експерта-наставника до інноваційної ролі фасилітатора – лідера та учасника освітнього процесу; створення в студентському самоврядуванні спеціального

органу, що сприятиме формуванню соціального досвіду студентів на основі координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проєктів, включення до різних видів соціальних практик; організація органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup» з метою цілеспрямованого формування у студентів соціальної компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей;

подальшого розвитку набули наукові уявлення щодо феноменів соціальної компетентності та студентського самоврядування, сутності та структури соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти, особливостей її формування в процесі діяльності органів студентського самоврядування;

удосконалено діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО; зміст, технології, форми й методи формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Практичне значення одержаних результатів полягає в готовності до впровадження в практику ЗВО науково обґрунтованих й експериментально перевічених педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування, а також науково-методичного забезпечення, розробленого в їхніх межах, а саме: змісту і технологій професійної підготовки здобувачів вищої освіти, спрямованої на формування соціальної компетентності; роботи студентських органів самоврядування, Coworking-center «Creative University», клубу «Startup», проєктів «Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників та студентів-переселенців», «Центр медіації».

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі діяльності органів студентського самоврядування в закладах вищої освіти, фахової передвищої освіти, у процесі самоосвітньої та самовиховної діяльності

студентської молоді, при розробці навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників, соціальних педагогів та соціальних працівників.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка про впровадження № 1/719 від 14.09.2023 р.); Харківської державної академії фізичної культури (довідка про впровадження № 822/01-19 від 22.09.2023 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка про впровадження № 10 від 15.09.2023 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет (довідка про впровадження № 01-10-515 від 14.09.2023 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки, практичні результати дисертації представлено в доповідях на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи» (Банська Бистриця – Баку – Ужгород – Херсон, 2019), «Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів» (Ужгород, 2019), «Сучасна освіта – доступність, якість, визнання» (Краматорськ, 2019), «Збройне насилля: сучасні процеси світової глобалізації та їхній вплив на Україну» (Старобільськ, 2021); *регіональній* – «Hard/soft skills фахівця нової генерації» (Лисичанськ, 2020).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дослідження висвітлено в 15 одноосібних публікаціях, з яких 9 – статті в наукових фахових виданнях України, 1 – стаття в зарубіжному науковому журналі, 5 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (250 найменувань, з них – 34 іноземною мовою), 6 додатків на 26 сторінках. Робота містить 40 таблиць, 15 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 279 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

1.1. Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування як наукова проблема

Методологія наукового дослідження вимагає від дослідника, перш за все, з'ясування сучасного стану розробленості проблеми для того, щоб, по-перше, проаналізувати вже накопичений матеріал та зібрати необхідну джерельну базу для розкриття теоретичних засад дослідження і, по-друге, виявити «проблемне поле» в досліджуваному феномені, щоб підтвердити або спростувати правильність обрання теми дослідження.

Тому *метою* першого підрозділу нашої дисертаційної роботи є з'ясування сучасного стану розробленості наукової проблеми формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування на основі міждисциплінарного аналізу нормативної та наукової літератури.

Для досягнення поставленої мети аналіз наукової літератури будемо здійснювати в таких напрямках (логічній послідовності) для з'ясування і узагальнення: семантичного значення соціальної компетентності в міждисциплінарному вимірі в нормативній, філософській, соціологічній, психологічній літературі, працях із соціальної роботи / соціальної педагогіки, дослідженнях проблеми формування соціальної компетентності учнівської та студентської молоді, фахівців різного профілю; різних поглядів учених на сутність та структуру соціальної компетентності; ефективних моделей процесу формування соціальної компетентності студентів у закладі вищої

освіти та діяльності органів студентського самоврядування, представлених у наукових роботах останніх років.

Розпочинаючи аналіз наукової літератури в межах першого напрямку щодо з'ясування семантичного значення соціальної компетентності як міждисциплінарного феномену в нормативній, філософській, соціологічній, психологічній літературі, працях із соціальної роботи / соціальної педагогіки, передусім зазначимо, що «соціальну компетентність» ми розглядаємо як інтегральне поняття, що походить від двох термінів: «соціальний» та «компетентність».

Поняття «соціальне», «соціальний», «соціальне освоєння» є предметом таких соціогуманітарних галузей, як філософія, соціологія, психологія, соціальна педагогіка.

Соціальне як найважливіша категорія соціології, за словником термінів і понять, означає «сукупність певних рис та особливостей суспільних відносин, інтегрована індивідами чи спільнотами в процесі спільної діяльності в конкретних умовах і яка виявляється в їх стосунках, у ставленні до свого місця в суспільстві, до явищ і процесів суспільного життя» [174, с. 261]. Специфіка соціального, за цим джерелом, позначається такими рисами: «а) властивість, що іманентно (внутрішньо) притаманна особистості і спільнотам і яка формується внаслідок процесів соціалізації й інтеграції людини в суспільство, суспільні відносини; б) відображає зміст і характер взаємодії між суб'єктами (індивідами, групами, спільнотами) як наслідок виконання людиною певних соціальних ролей, котрі вона бере на себе, ставши членом спільноти; в) продукт взаємодії суб'єктів, який виражається у культурі, оцінках, способі життя людей» [174, с. 261].

Поняття «соціальний» (від лат. *socialis* – суспільний) є однією з основних категорій соціальної філософії соціології, що означає сукупність певних рис та особливостей суспільних відносин у процесі спільної діяльності індивідів чи спільнот в конкретних умовах і виявляється в їхніх

стосунках, ставленні до свого місця в суспільстві, соціальних явищ та процесів [45].

У філософському енциклопедичному словнику *соціальне освоєння* репрезентовано як категорію людського світовідношення, «що відображає аспект універсальної соціальної взаємодії людини і світу, перехід індивідуального в соціальне (і навпаки), трансформацію людськими індивідами свого життєвого досвіду в особисті якості, світоглядні орієнтації, здібності, вміння» [199, с. 598]. Важливо підкреслити, що завдяки освоєнню фрагментів соціальної реальності людина, «по-перше, «входить» у цю реальність, пристосовується до неї, стає її компонентом і, по-друге, робить її своєю, тобто включає у сферу власної життєдіяльності» [199, с. 598]. Крім того, соціальне освоєння «являє собою цілеспрямований вольовий процес діяльності соціальних суб'єктів, які перетворюють власне світовідношення із даності в проблему та вирішення останньої» [199, с. 598].

Як комплексна характеристика соціального суб'єкта *соціальність* «виявляється через індивідуальне позитивно-творче ставлення до соціального буття й забезпечує реалізацію індивідуальності суб'єкта в умовах від сімейного, етнічного, регіонального, громадянського тощо до глобального соціуму; система соціальних (сімейних, національних тощо) ціннісних орієнтацій, якостей і поведінки соціального суб'єкта, спрямована на зміцнення спільності, консолідованості, доцентрових спрямувань соціуму; мета й інтегрований результат соціального виховання, зумовлюється рівнем культури певного соціуму та соціокультурним розвитком соціального суб'єкта» [48, с. 98 – 99].

Поняття «соціальне» у потрактовуванні М. Лукашевича та Т. Семигіної розглядається у декількох аспектах: «По-перше, поняття «соціальне» вживають у значенні «суспільне», тобто відмінне від природних явищ. У такому розумінні все, що охоплює життєдіяльність людського суспільства, є соціальним. По-друге, це поняття відображає становище й роль людини в суспільстві, відносини взаємозв'язку, взаємодії різних груп. У процесі

спілкування, взаємодії у складі тієї чи тієї групи формуються соціальні якості кожної людини, що визначають і характеризують її поведінку» [95, с. 8]. Важливим у контексті нашого дослідження є висновок науковців про те, що «соціальне – це особливий аспект суспільних відносин, що виникає у процесі спільної діяльності індивідів і соціальних спільнот у конкретно-історичних умовах, виявляється у їхньому ставленні одне до одного, до свого становища в суспільстві, до явищ і процесів суспільного життя» [95, с. 9].

Психологічний контекст дослідження проблем соціальності, соціального становлення людини репрезентовано науковими позиціями як класиків психології, так і сучасними науковими розвідками. Так, А. Адлер наголошує на значущості соціальної адаптації, зокрема на рівні емоційного досвіду або інтелекту. Індивід розуміє потреби партнерів, відчуває їх та за їхньою допомогою досягає поставлених цілей у контексті соціальних взаємовідносин [218].

За А. Маслоу, соціальне становлення особистості розглядається як активний цілеспрямований процес, адаптивний до навколишнього середовища, зосереджений на пошуку вирішення задач, які у свою чергу мотивують на створення ефективної організації внутрішнього та навколишнього світу [235]. А. Маслоу також зазначає, що ладнати з внутрішнім світом не менш важливо, ніж бути компетентним у сфері навколишньої дійсності та соціальних взаємовідносин [234].

У працях американського психолога Ч. Тарта наголошується на значущості усвідомленого ставлення особистості до навколишнього світу, адже це фундаментальна здатність отримувати досвід, рефлексувати щодо свого існування, усвідомлювати предмети навколишнього світу, котрі не можуть бути розтлумачені будь-якими іншими поняттями. Науковець стверджує, що головною функцією свідомості є сприйняття думок та почуттів. Свідомість, особливо в її аспектах сприйняття, створює внутрішнє уявлення зовнішнього світу. Така картинка зовнішнього світу надає можливість особистості визначити своє місце в ньому [246].

В. Франкл вважає, що успішність процесу соціалізації пов'язана з наявністю в індивіда розуміння особистого сенсу життя. Саме в соціумі різні соціальні групи формують бачення цінності в самому житті, що мотивує до різних видів діяльності [220].

Хоча поняття «соціальна компетентність» є інтегральним, ключовим для нього є все ж таки поняття «компетентність». Експлікацію поняття «компетентність» необхідно здійснювати з урахуванням сучасних нормативних документів у галузі освіти та наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних дослідників, присвячених проблемам компетентнісного підходу в освіті.

Основоположними нормативними документами щодо визначення сутності компетентності є Національна рамка кваліфікацій, розроблена з урахуванням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.) і затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341; Закони України «Про освіту» (2017 р.) [56], «Про вищу освіту» (2014 р.) [55], Міжнародний Проект Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING) [102], Стандарти вищої освіти [101] та ін.

Відповідно до Законів України «Про освіту» [56], «Про вищу освіту» [55], Національного освітнього глосарію: вища освіта (2014 р.) [126, с. 29] *компетентність* – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з *компетенцією* (компетенціями) як наданими особі повноваженнями.

Перелік компетентностей, якими повинен оволодіти студент на певному освітньому рівні, визначається Стандартами вищої освіти (СВО).

Методологічним підґрунтям для розробки нових стандартів став перехід від діяльнісного принципу ДСВО-1998 до компетентнісного принципу стандарту вищої освіти 2016 (СВО) [101].

Отже, Стандарти базуються на компетентнісному підході й поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та міжнародного Проекту Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING), а тому вивчення процесу формування системи компетентностей у студентів вважаємо одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень [247].

Нові СВО передбачають поєднання трьох груп компетентностей випускників певного освітнього рівня: інтегральна, загальні та специфічні (фахові, предметні) компетентності.

Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії), який визначає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності.

Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та *соціальної діяльності* здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

Перелік загальних компетентностей корелюється з описом відповідного кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій (НРК). До *обов'язкових* загальних компетентностей освітнього ступеня бакалавра належать: здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства,

техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

Інші загальні компетентності для всіх освітніх рівнів обираються з переліку проекту TUNING, серед яких: здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); цінування та повага різноманітності та мультикультурності; здатність діяти соціально відповідально та свідомо та ін.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю [101].

З опису всіх трьох груп компетентностей бачимо, що соціальні компетентності студента лежать у площині загальних компетентностей. А предметом нашого дослідження слугуватимуть саме соціальні компетентності, які необхідно формувати на 7 (бакалавр) та 8 (магістр) рівнях НРК у закладах вищої освіти [125].

Отже, на сьогодні маємо нормативне визначення поняття компетентності та набору соціальних компетентностей, які необхідно формувати в студентів закладів вищої освіти. На термінологічному рівні у визначенні поняття «компетентність» підкреслимо актуальність позиції М. Докторович, яка витлумачує її як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти [45].

З'ясувавши нормативне значення поняття компетентності в сучасному європейському та вітчизняному освітньому просторі, вважаємо за необхідне

акцентувати увагу на сучасних наукових розвідках щодо проблем компетентності та компетентнісного підходу в освіті.

Аналізуючи філософську літературу, ми з'ясували, що проблема компетентності особистості привертає увагу філософів у контексті її самореалізації або мистецтва жити (П. Адо, Р. Барт, Ж. Бодріяр, Г. Горак, Ж. Дельоз, М. Фуко; Н. Корабльова, С. Кримський, М. Култаєва, Л. Сохань, В. Малахов, І. Степаненко, Н. Хамітов та ін.); пошуків «нової етики» (Г. Йонас, М. Конш, Е. Левінас, Г. Марсель, Р. Мізраї, П. Рікер, К. Росе); осмислення викликів сучасної цивілізації і можливих відповідей на них (Х. Арндт, В. Лозовий, К. Лоренц, Е. Макінтайр, М. Оже, Ю. Павленко, В. Пазенок, М. Попович, Е. Тоффлер, М. Требін). Вивчаючи погляди філософів, описані у наведених вище трьох філософських течіях [122], ми дійшли висновку, що соціально компетентний індивід повинен бути рефлексивною особистістю, здатною до осмислення природи власних потреб, відповідальною за вчинки та життя в цілому. Він повинен усвідомлювати всю філософську площину виборів, що робить у повсякденному житті (у відносинах із собою та світом), їх вплив на подальше життя, його цінності та перспективи. Саме це й може зробити його максимально соціально компетентним.

Отже, у найбільш узагальненому, філософському значенні компетентність – це стан людини на певній стадії розвитку й саморозвитку її особистості; готовність і здатність на цій стадії до задоволення найвищої потреби – самореалізації в різних аспектах буття і життєдіяльності: комунікативній, професійній, інформаційній, соціальній тощо.

Актуальність компетентнісного підходу в сучасній освітній системі підкреслюють більшість дослідників (Н. Бібік, Ю. Бойчук, М. Головань, О. Жукова, А. Комишан, В. Кремень, О. Овчарук, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.). У сучасних соціокультурних умовах утвердження компетентнісного підходу в освіті забезпечує спроможність «теоретично та емпірично описувати, пояснювати та передбачати результати освіти;

науково-методологічно забезпечувати вимірювану якість освіти; створювати науково обґрунтовані засади для розроблення методів і технологій ідентифікації, стандартизації, досягнення, оцінювання результатів освіти» [72, с. 7].

Ю. Бойчук визначає компетентнісний підхід як:

- «інтегрований соціально-особистісно-поводжувальний феномен»,
- «результат освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових»;
- «спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток у здобувачів освітніх послуг ключових / базових, основних і предметних компетенцій» [15, с. 191].

Ми погоджуємося з висновком дослідників про те, що «загальними принципами компетентнісного підходу є зміщення акцентів із накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок для формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики» [75, с. 60].

Ключові компетентності, які підкреслює Н. Бібік, «пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [13, с. 46]. Представлена характеристика ключових компетентностей повною мірою може бути використана для аналізу загальних компетентностей, формування яких є важливим завданням сучасної вищої школи.

Поняття «соціальна компетентність» у сучасному науковому дискурсі має розглядатися у міждисциплінарному контексті, у вимірі наукових розвідок у площині філософії, соціології, психології та власне педагогіки.

М. Розумний підходить до проблеми соціальної компетентності з точки зору інформаційної природи соціуму та зазначає, що «в умовах сьогодення індивід, група, а нерідко й державний провід опиняється віч-на-віч із величезним обсягом інформації, що характеризується високою мірою невпорядкованості, часто виявляє непередбачені смислові зв'язки, контексти і прагматичні підтексти» [150, с. 210].

Р. Ульріх (R. Ullrich) та Р. Муйнк (R. Muynk) розробили концепцію, у якій сформульовано сім характеристик соціально-компетентної людини – це здатність приймати рішення стосовно самого себе і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; здатність забувати неприємні почуття й власну невпевненість; здатність уявляти, як необхідно досягати цілей найбільш ефективним способом; уміння правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, зважувати і враховувати їхні права; уміння аналізувати царину, яка визначена соціальними структурами й установами, роль їх представників і включати ці знання у свою поведінку; уміння уявляти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводити себе, беручи до уваги реакцію інших людей, обмеження соціальних структур і особистісні вимоги; здатність звітувати перед собою, розуміти, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших [249].

Таким чином, соціальну компетентність учені-філософи розглядають як потенціал особистості, сформований у процесі життєдіяльності. Її взаємодія з соціумом відбувається за рахунок досвіду: інтелектуального, емоційного, який так само формується в комунікації.

Розглядаючи сутність соціальної компетентності, більшість дослідників у галузі соціології визначають її як знання, уміння, навички, способи (моделі, шаблони, сценарії) поведінки в різних сферах соціального життя людини. Низка авторів роблять акценти на різних складниках соціальної компетентності.

Отже, із соціологічної точки зору соціальна компетентність виражається у здатності до активного соціального життя, досягнення соціально значущих результатів, не порушуючи при цьому соціальної гармонії з соціальним оточенням.

У галузі *психологічної науки* проблемою соціальної компетентності займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені; їхню увагу привертала такі напрями: *протест проти неповноцінності* (А. Адлер); *соціальний інтелект* (І. Зимня); *самоактуалізація особистості* (А. Маслоу); *свідомість, яка творить реальність* (Ч. Тарт); *сенс життя особистості* (В. Франкл); *психологічна картина світу* (Е. Фромм); *психологічна зрілість* (К.-Г. Юнг); *соціальна відповідальність* (Б. Братусь); *мотиваційна сфера особистості* (Д. Леонтьєв) та ін.

А. Мудрик зауважує, що у психологічному контексті «поняття «соціальна компетентність» є мінливим і його зміст не прив'язаний жорстко до певного освітнього рівня, здібностей та знань особистості, а зумовлений соціальними процесами та змінами, що відбуваються в суспільстві. Тому у формуванні соціальної компетентності велике значення мають соціальні, політичні, економічні, культурні умови, що торкаються глибинних інтересів кожної людини й вимагають постійного зростання її особистісної, професійної та соціальної компетентності» [113, с. 26]. На думку дослідниці «соціально-компетентна особистість – це особлива конкретизація категорії «особистість», яка являє собою систему певних психологічних властивостей та рис, які є необхідними для адекватного прояву соціального життя людини у сучасному суспільстві» [113, с. 29]. Відповідно, А. Мудрик презентує соціальну компетентність як «інтегровану здатність особистості, що включає в себе розмаїття підкомпетентностей, або ключових компетентностей, які забезпечують ефективне функціонування особистості в соціумі» [113, с. 29].

Досліджуючи проблему життєвої компетентності особистості, науковці Л. Сохань, І. Єрмаков та Г. Несен відзначили, що соціально-компетентна особистість повинна володіти психологічними (перцептивні, когнітивні,

мнемічні, емоційні, вольові), особистісними (розум, логіка, оригінальність, розсудливість, ініціативність, гнучкість, творчість, цілісність, самостійність, стресостійкість, здатність до саморегуляції та самоаналізу тощо) та соціальними (знання основ конфліктології, соціальної психології; готовність до співпраці, взаємодії з оточуючими; відповідальність; емоційний інтелект та ін.) компетенціями [53].

У контексті дослідження соціально-психологічної компетентності Л. Лепіхова наголошує, що «соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в соціальних умовах, що постійно змінюються; вимагає як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, змушує ліквідувати прогалини у знаннях і вміннях, що гальмують справу» [89].

У психологічному контексті досліджуваної проблеми важливим є *взаємозв'язок соціальної компетентності, соціального та емоційного інтелекту* (М. Аргайл, Г. Олпорт, Р. Стернберг, Е. Торндайк та ін.), що виявляється у включенні особистості у взаємодію із соціальним оточенням та зумовленості успішності соціального функціонування комплексом індивідуальних соціально-психологічних характеристик особистості. М. Смульсон, Ю. Лотоцька, М. Назар у своїх працях підкреслюють, що саме інтелект розвиває необхідні складові саморозвитку, оскільки інтелект – це цілісне (інтегральне) психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей(карт) світу шляхом постановки і розв'язання задач за допомогою когнітивних процесів головного мозку [166]. На думку К. Санько, емоційний інтелект, перш за все, це здатність до ідентифікування, розуміння, управління своїми емоціями та емоціями оточуючих людей на основі інтелектуального аналізу і синтезу, а також це вираження своїх емоцій та їх адаптивна регуляція з метою ефективної, успішної життєдіяльності особистості [156].

Отже, у психологічній науці поняття соціальної компетентності базується на сформованості соціального й емоційного інтелектів, заснованих на когнітивних процесах; розглядається як стійкий спосіб ефективного реагування та накопичення соціального досвіду, здатність до розуміння самого себе та інших, прогнозування міжособистісних взаємних подій тощо.

Важливими елементами цього процесу є ціннісно-сміслова сфера, яка не лише мотивує до змін та формування досвіду, а й до адекватного (рефлексивного) співвідношення картини внутрішнього світу з навколишнім.

І, нарешті, узагальнимо різні погляди на соціальну компетентність та процес її формування з точки зору *соціальної роботи/соціальної педагогіки*, що є основоположним для обґрунтування цього феномену в межах нашої дисертаційної роботи зі спеціальності 231 Соціальна робота. Актуальними у такому контексті є наукові праці О. Безпалько [8], В. Беха [11], І. Звереві [48; 169], М. Лукашевича та Т. Семигіної [91; 95] та ін.

Передусім необхідно уточнити, що є предметом вивчення *соціальної роботи/соціальної педагогіки* в межах нашого дослідження. Предметом дослідження соціальної педагогіки є процес виховання в контексті соціалізації особистості; уся сума чинників, шляхів, засобів та методів виховання, як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, цілеспрямовано організованих та стихійних, які впливають на процес соціалізації як окремої людини, так і груп людей упродовж усього їхнього життя [134, с. 9]. Завдання соціальної педагогіки – перетворити процес соціалізації на цілеспрямований, спланований, для досягнення найвищих цілей виховання особистості. Предметом же соціальної роботи виступає процес допомоги людині для самопомоги в контексті соціалізації особистості у випадках відсутності належних умов, що затрудняють сам процес соціалізації [94, с. 11]. Відзначимо тезу О. Безпалько, яка наголошує, що «у фокусі соціальної педагогіки як науки та сфери практичної діяльності є педагогічні можливості середовища життєдіяльності дитини та його вплив на її соціальне становлення» [8, с. 4 – 5].

О. Безпалько розглядає поняття «соціальна компетентність» у контексті формування в учнівської молоді культури життєвого самовизначення як активного «визначення людиною своєї позиції відносно суспільної системи цінностей (моральних, соціальних, комунікативних, естетичних, професійних тощо), що дає їй змогу виявляти і утверджувати себе у різних життєвих ситуаціях» [8, с. 262]. Відповідно, життєві навички соціальної компетентності представлено як базис для адаптивної та позитивної поведінки людини, що «дозволяють людині адекватно виконувати норми і правила, прийняті в суспільстві, ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя» [8, с. 263].

У контексті формування життєво важливих компетентності І. Зверєва соціальні компетентності пов'язує із оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості. До таких компетентності віднесено: «здатність до співпраці; вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; комунікативні навички та навички взаєморозуміння; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах; активна участь у житті громади; вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо» [169, с. 109]. Відповідно, соціальну компетентність вихованців школи пропонується розглядати як «мету і підсумок згармонізованого у його триєдності (навчання, виховання та соціалізація) педагогічного процесу, які полягають у цілеспрямованому передаванні молодій особі соціального досвіду науки, мистецтва суспільного життя – суспільних уявлень, ідеалів, норм, стандартів поведінки, життєвих мотивацій, формування готовності до здійснення життєво необхідної сукупності суспільних відносин, міжлюдських взаємин, соціальних ролей» [169, с. 109].

У процесі дослідження соціальної роботи у дискурсі формування громадянського суспільства В. Бех, М. Лукашевич та М. Туленков акцентують увагу на поняттях «індивід», «особистість» та підкреслюють найзагальніші характеристики індивіду: «цілісність психофізіологічної організації, стійкість у взаємодії з навколишнім світом, активність» [11, с. 96]. Цілісність свідчить

про системний характер взаємозв'язків між багаточисленними функціями і механізмами, які реалізують життєві відносини індивіда. Стійкість визначає збереження основних ставлень до дійсності, передбачаючи разом з тим існування моментів пластичності, гнучкості, варіативності [11, с. 96]. Індивід, як зазначають науковці, стає особистістю у процесі соціалізації, освоєння ним соціальних функцій, ролей, включення в соціальні відносини [11, с. 96].

Як складник професійної компетентності майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери розглядають соціальну компетентність автори колективної монографії «Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери» [75]. Соціальна компетентність представлена як «система особистісних психологічних здатностей, моральних цінностей, які у своїй сукупності дають змогу конкретному індивіду успішно взаємодіяти із суспільством задля активації та реалізації процесів самоактуалізації, самовираження, самовдосконалення, самоздійснення» [75, с. 84].

Отже, узагальнюючи різні визначення феномену соціальної компетентності в галузях знань соціальна робота / соціальна педагогіка, можемо констатувати, що соціальна компетентність – це якість особистості, що формується в процесі соціалізації людини. Значну роль у формуванні соціальної компетентності відіграє виховання та (або) різні види соціальної допомоги як цілеспрямовані складники процесу соціалізації, які допомагають людині набути соціальності – сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, що визначають її поведінку в суспільстві і дозволяють досягти успіху (самореалізації).

Феномен соціальної компетентності репрезентовано у загальнопедагогічному контексті, у наукових розвідках, що присвячено теоретико-методичним аспектам її **формування в учнівській та студентській молоді**. Так, формування соціальної компетентності молодших школярів досліджувала О. Юрченко [212], старшого підлітка з неповної сім'ї

– М. Докторович [46], учнів загальноосвітніх навчальних закладів – О. Ніколаєску [127], учнів основної і старшої школи – В. Шахрай [205], старшокласників – М. Федоруц [198], учнів з обмеженими можливостями здоров'я – О. Позднякова [142]. У контексті дослідження дитячої субкультури як фактор соціалізації молодшого школяра розглядає соціальну компетентність Л. Варяниця [22].

Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти представлено у наукових працях різних дослідників. Так, означену проблему щодо студентів педагогічних коледжів висвітлює Н. Борбич [16], педагогічних університетів – Т. Василюк [25], класичних університетів – О. Жукова [54], закладів вищої освіти економічного профілю – І. Зарубінська [59], вищих педагогічних навчальних закладів – О. Московчук [111], студентів філологічних спеціальностей – С. Остапенко [131].

Формування соціальної компетентності вчителя початкової школи розглядає О. Варецька [21], класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів – І. Мирна [104], майбутніх практичних психологів – Л. Єременко [49], Р. Скірко [164], майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей – О. Субіна [178], майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей – Т. Тюльпа [192], майбутніх економістів – О. Грибанова [42], слухачів та курсантів вищих навчальних закладів МВС України – О. Тогочинський [186], майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України – Г. Хлипавка [200], майбутніх фахівців сфери обслуговування – І. Шпичко [210].

У сучасному науково-педагогічному дискурсі представлено різні підходи до визначення поняття «соціальна компетентність» (Табл. 1.1).

**Варіативність наукових підходів до визначення поняття
«соціальна компетентність»**

Автор	Визначення поняття «соціальна компетентність»
Л. Варяниця (2006) [22, с. 11]	інтегрована якість особистості, показник соціалізованості (молодших школярів), що характеризується такими критеріями: емоційно-ціннісний (уміння розуміти власні емоції та адекватно реагувати на емоційні прояви однолітків), соціально-когнітивний (обізнаність із соціальними нормами, законами соціуму, опанування способів побудови безконфліктних стосунків), комунікативний (уміння обирати адекватні способи спілкування з однолітками та дорослими, виявляти в мовленнєвій комунікації свою індивідуальність)
М. Докторович (2007) [46, с. 6]	набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем
М. Докторович (2009) [47]	складне переплетіння умінь, знань та дій, орієнтованих та організованих у відповідності до оточуючої соціальної реальності, які відкривають та забезпечують можливість самореалізації у заданій системі
О. Позднякова (2010) [142. с.6]	процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, відносин; як інтегративний результат, що передбачає зміщення акцентів з їх накопичення до формування здатності застосовувати досвід діяльності при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність.
І. Зарубінська (2011) [59., с. 8]	складна, інтегративна характеристика особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, що сприяє активній взаємодії із соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, активній участі у соціально значущих проектах, продуктивному виконанню різних соціальних ролей
С. Остапенко (2012) [131, с. 8]	інтегральне комплексне явище, що поєднує в собі адекватне розуміння соціальної дійсності на макро- та мікрорівнях, знання, спрямованість на партнерські стосунки та кооперацію з іншими, особисту рефлексію, здатність до соціальної творчості.
Н. Борбич (2013) [16, с. 6]	набута здатність особистості гнучко й конструктивно орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти із соціальним середовищем
Л. Єременко (2013) [49, с. 24-25]	складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду соціальної взаємодії в різних соціокультурних контекстах, а також мотивацію та функціональну здатність досягнення особистісних і соціально-значущих цілей із гнучким використанням різноманітних оптимальних засобів для вирішення актуальних завдань особистісного розвитку

Продовження Табл. 1.1.

<p>О. Ніколаєску (2014) [127, с. 6-7]</p>	<p>як процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, відносин; як інтегративний результат, що передбачає зміщення акцентів з їх накопичення до формування здатності застосовувати досвід діяльності при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність</p>
<p>І. Мирна (2015) [104, с. 24]</p>	<p>базисна інтегративна характеристика особистості, здатність адекватно оцінювати навколишню ситуацію на основі повноти знань про соціальну дійсність, про себе, це система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, соціального досвіду, мотивів, ставлень, особистісних цінностей і якостей, які дозволяють швидко і повноцінно адаптуватися, приймати відповідні рішення, зро-зуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння впевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми</p>
<p>О. Субіна (2015) [178, с. 7]</p>	<p>компетентність, що дозволяє людині ефективно реалізувати свої соціальні функції в межах визначених суспільством соціальних норм; у вузькому розумінні як здатності особи ефективно взаємодіяти з іншими людьми для вирішення професійних і особистих питань</p>
<p>О. Тогочинський (2016) [186, с. 10]</p>	<p>інтегративна особистісна якість, що дає йому (офіцеру органів внутрішніх справ) можливість успішно виконувати завдання професійної діяльності через ефективну взаємодію із соціальним середовищем, гармонійне поєднання своїх інтересів та цінностей з позиціями й цінностями інших членів суспільства</p>
<p>В. Шахрай (2016) [205, с. 40]</p>	<p>цілісне інтегративне особистісне утворення, як сукупність соціальних знань, умінь, цінностей, досвіду, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед шляхом засвоєння провідних соціальних ролей, ефективного вирішення соціально проблемних ситуацій), самореалізацію та соціальну творчість, відображаючи якісний ступінь соціалізованості індивіда.</p>
<p>І. Шпичко (2016) [210, с. 5]</p>	<p>комплексна, багатогранна характеристика особистості, що містить систему здібностей, особистісних рис, набутих знань, умінь і навичок, поєднання яких забезпечує формування готовності до ефективної взаємодії, здатності аналізувати, оцінювати ризики, приймати рішення у ситуації невизначеності з урахуванням інтересів, цілей і потреб власних та інших осіб, що не суперечать нормам і цінностям суспільства</p>
<p>Т. Василюк (2017) [25, с.8]</p>	<p>інтегрований комплекс парціальних компетентностей, що базуються на системі особистісних психологічних здібностей, моральних цінностей, які у своїй сукупності дають змогу конкретному індивіду успішно взаємодіяти із суспільством задля активації та реалізації процесів самоактуалізації, самовираження, самовдосконалення, самоздійснення</p>

В. Коваленко (2017) [69, с. 15]	підтверджена здатність особистості, що виявляється у відкритості до суспільства, навичках соціальної поведінки, готовності до сприймання соціально спрямованих інформаційних повідомлень, відповідальності перед іншими за свої вчинки та вміння вибудувати свою поведінку в середовищі поєднаної реальності (реальному і віртуальному) відповідно до соціальних норм
О. Грибанова (2019) [42, с.6]	інтегративне особистісно-професійне явище, яке забезпечує успішність їх соціально-професійної адаптації, майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності в цілому завдяки гармонізації власних потреб, індивідуальних цілей і соціальних норм
О. Жукова (2019) [54, с. 96]	інтегральна якість (характеристика) особистості здобувача вищої освіти, що включає до свого складу низку взаємопов'язаних парціальних компетентностей (соціально-особистісну, соціально-професійну, соціально-культурну, соціально-комунікативну, соціально-лідерську), сформованість яких сприяє особистісному та професійному зростанню, продуктивній соціальній взаємодії, підвищенню рівня позитивної соціальної активності студентів, їхньої гармонійній життєдіяльності в соціумі
Г. Хлипавка (2019) [200, с. 7]	інтегроване особистісне утворення, динамічне відносно соціокультурного контексту, яке забезпечує взаємодію особистості з навколишнім соціальним середовищем, визначає її соціальну роль, соціальну зрілість і природу поведінкових моделей для ефективної реалізації особистісних і професійних цілей у суспільстві
О. Московчук (2020) [111, с. 72]	комплексна характеристика особистості, що інтегрує в собі спрямованість на конструктивну соціальну взаємодію, особистісно-комунікативні якості, знання й уміння ефективного виконання соціально-рольових функцій та виявляється в здатності до продуктивної соціальної поведінки на основі відстоювання власних інтересів (аспект конкуренції) і одночасного прийняття інтересів інших людей (аспект кооперації)
Т. Тюльпа (2020) [192, с. 13]	інтегративна якісна категорія, особистісне новоутворення, що поєднує в собі ціннісне розуміння соціальної дійсності, конкретні якості особистості, соціальні знання, уміння як підґрунтя професійної діяльності, суб'єкту готовність до застосування соціально-го досвіду в головних сферах діяльності людини, здатність здійснювати соціально перспективні перетворювальні впливи, аналізувати їхні наслідки.
Т. Гладун (2020) [36, с. 62]	набута здатність особистості орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та взаємодіяти з навколишнім середовищем.
І. Сидорук (2021) [163, с. 3]	інтегративна характеристика особистості, сукупність мотивів діяльності, цінностей, настановлень та особистісно професійних якостей і здібностей, соціальних знань, умінь, навичок, компетенцій та досвіду їх реалізації, які уможливають ефективну взаємодію майбутнього фахівця із соціумом, установлення контактів із суб'єктами й об'єктами професійної взаємодії, участь у соціальних проєктах, використання соціальних технологій в основних сферах діяльності та продуктивну реалізацію соціальних ролей, функцій у межах компетенції соціального працівника
М. Федоруц (2021) [198, с. 6]	здатність до активного життєвого самовизначення, самореалізації й активної соціальної взаємодії на основі засвоєних знань, умінь, навичок і цінностей

З урахуванням специфіки родового поняття у наведених визначеннях поняття «соціальна компетентність» можна зробити висновок, що досліджуваний феномен розглядається як:

- інтегративна характеристика особистості (І. Зарубінська, І. Мирна, О. Московчук, І. Сидорук, І. Шпичко);
- інтегральна якість (характеристика) особистості (О. Жукова);
- інтегративне особистісно-професійне явище (О. Грибанова);
- якість особистості (Л. Варяниця);
- інтегративна якісна категорія, особистісне новоутворення (Т. Тюльпа, Г. Хлипавка, В. Шахрай);
- здатність особистості (Н. Борбич, Т. Гладун, М. Докторович, В. Коваленко, Я. Лукацька, М. Федоруц);
- інтегрований комплекс парціальних компетентностей (Т. Василюк);
- процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (О. Позднякова).

Варіативність родового поняття у потлумаченнях соціальної компетентності засвідчує наявність різних методологічних підходів до досліджуваного феномену, орієнтації на різні аспекти реалізації завдань компетентнісного підходу в освіті, врахування індивідуально-психологічних особливостей відповідних суб'єктів освітнього процесу.

За результатами узагальнення наукових позицій вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо сутності поняття «соціальна компетентність» Я. Лукацька відзначає, що «рівень сформованості соціальної компетентності визначає успішність діяльності окремої людини і соціуму в цілому. Високий рівень соціальної компетентності дає змогу людині не тільки успішно реалізуватися в професійній діяльності, а також здійснювати вплив на суспільство, на процеси в ньому, що, у свою чергу, визначає його стабільність» [96, с. 52]. Відповідно, «важливим завданням для сучасної вищої освіти є формування та розвиток соціальної компетентності студентів, що є запорукою успішної реалізації майбутнього фахівця в професійній

діяльності. Освітній процес має бути спрямований на формування у студентів системи знань про взаємодію у соціумі, розуміння системи соціальних цінностей, уміння співпрацювати у суспільстві, вміння здійснювати конструктивну комунікацію, адже лише соціально компетентна особистість зможе стати висококваліфікованим конкурентоспроможним фахівцем» [96, с. 52].

Серед характеристик соціальної компетентності, на які вказують науковці та педагоги-практики, особливо відзначимо такі:

- орієнтацію на мінливий характер соціального середовища (Н. Борбич, М. Докторович, І. Шпичко);
- ефективна взаємодія з іншими людьми для вирішення професійних і особистих питань (Н. Борбич, І. Зарубінська, І. Сидорук, М. Федоруц та ін.);
- ситуативний характер прояву соціальної компетентності, її надпредметний характер (О. Ніколаєску) [127, с. 9].

Для формування соціальної компетентності учнівської та студентської молоді науковці пропонують різні засоби та контексти. У наукових працях зазначено доцільність використання:

- ігрових технологій (О. Жукова) [54];
- інформаційно-комунікаційних технологій (В. Коваленко) [69];
- засоби театрального мистецтва (В. Шахрай) [205];
- засобів проектної діяльності (О. Позднякова) [142];
- засобів неформальної освіти (М. Федоруц) [198].

Формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, фахівців різного профілю здійснюється в:

- процесі фахової підготовки (О. Грибанова, І. Сидорук, Р. Скірко, Т. Тюльпа, Г. Хлипавка, І. Шпичко) [42; 163; 164; 192; 200; 210],
- процесі навчання гуманітарних дисциплін (Т. Василюк) [25],
- умовах магістратури (О. Субіна) [178],
- системі післядипломної освіти (О. Варецька) [21],
- процесі професійної діяльності (І. Мирна) [104],

- умовах студентського самоврядування (О. Московчук) [111],
- процесі самостійної навчальної діяльності (С. Остапенко) [131].

Проблеми сутності та особливостей соціальної компетентності особистості розглядають й **зарубіжні дослідники**. Так, Г. Гедвільєн (G. Gedviliene) досліджуваній феномен пов'язує із поведінкою людини в певних ситуаціях, що зумовлює особливості позитивної чи негативної взаємодії особистості в соціумі [222, с. 26]. Дослідниця наголошує на тому, що процес формування соціальної компетентності є неперервним та пов'язаний із мистецтвом самовираження людини. З наявністю позитивної поведінки у соціумі пов'язує соціальну компетентність К. Монахан (K. Monahan) [237, с. 12]. Навички, що зумовлюють успішні соціальні стосунки та виступають передумовами соціальної адаптації, формуються протягом усього життя людини та є динамічним, гнучким утворенням. Як здатність до побудови позитивних міжособистісних відносин та вирішення міжособистісних конфліктів, а також як розвиток самоідентичності та спрямованість на відповідальність громадянина у суспільстві розглядає соціальну компетентність Г. Ма (H. Ma) [233, с. 1].

На значущості соціальних та емоційно-когнітивних диспозицій у моделюванні та діагностиці соціальної компетентності наголошують М. Монієр (M. Monnier), Т. Тшоп (T. Tschöpe), К. Србені (C. Srbeny) [238]. Досліджувана компетентність представлена взаємодією таких складників: комунікативна здатність, напористість, здатність приймати критику та ін. Особлива роль у формуванні соціальної компетентності належить ставленню особистості до цінностей, правил, стандартів та очікувань професійної поведінки

Компонентами соціальної компетентності Х.Хан (H. Han) та К.Кемпл (K. Kemple) визначають такі: прийняття соціальних цінностей, розвиток ідентичності особистості, набуття навичок міжособистісної взаємодії, вміння регулювати особисту поведінку, прийняття рішень, розвиток культурної компетентності [227, с. 241].

Узагальнюючи аналітичний матеріал першого блоку підрозділу, можемо зробити висновок, що соціальна компетентність – міждисциплінарний феномен, який досліджується вченими на рівні філософії, соціології, психології, соціальної роботи / соціальної педагогіки, педагогіки та інших галузей знань. Визначається він і на рівні законодавства України про освіту, а тому є необхідним для формування в закладах освіти, зокрема вищих.

Оскільки предметом нашого дослідження є процес формування соціальної компетентності в діяльності органів студентського самоврядування ЗВО, наступний блок аналізу стану розробленості проблеми буде присвячено розгляду ефективних моделей процесу формування соціальної компетентності студентів в закладі вищої освіти та діяльності органів студентського самоврядування, представлених у наукових розвідках, навчально-методичній літературі останніх років.

Відповідно до ст. 40 Закону України «Про вищу освіту» студентське самоврядування – це право і можливість студентів (курсантів) вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні закладом вищої освіти... Студентське самоврядування забезпечує захист прав та інтересів студентів (курсантів) та їх участь в управлінні закладом вищої освіти. Студентське самоврядування здійснюється студентами (курсантами) безпосередньо і через органи студентського самоврядування, які обираються шляхом прямого таємного голосування студентів (курсантів)... Органи студентського самоврядування можуть мати різноманітні форми (парламент, сенат, старостат, студентський ректорат, студентські деканати, студентські ради тощо) [55].

У сучасному науковому дискурсі студентське самоврядування розглядається як:

- форма демократичного устрою, «за якої студенти беруть активну участь у керівництві справами колективу вищого навчального закладу, студентської спільноти на рівні академічної групи, курсу, студентського об'єднання, вищого навчального закладу в цілому, міста, країни; як права і

можливості студентів вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні вищим навчальним закладом» (К.Трибулькевич) [188, с. 341];

- «одна із форм організації середовища, що базується на добровільних виборних засадах. Основними ознаками самоврядування є: належність влади всьому колективу, її здійснення колективом безпосередньо або через обрані органи; партнерська участь у навчально-виховному процесі та внутрішньому керівництві закладом освіти; самоконтроль та саморегуляція завдяки прийнятим нормам моралі; обстоювання та захист спільних різнобічних інтересів на основі самодіяльності та самовідповідальності» (В. Мокляк) [105, с. 14];

- «спосіб життя університетської спільноти, складний об'єкт університетського менеджменту, який вимагає застосування непрямих управлінських інструментів і виключає будь-які директивні впливи з боку педагогів і менеджерів. Особистісно-розвивальний ефект самоврядування забезпечується участю студентів у ньому як формі вияву суб'єктної активності, що сприяє їх соціалізації та одночасній самореалізації у процесі вирішення актуальних проблем студентського життя» (О. Московчук) [111, с. 73 – 74];

- «елемент системи управління ВНЗ, що передбачає реальну участь та вплив студентства; самостійну діяльність студентів з організації та управління власною життєдіяльністю; форму соціальної активності студентів, яка передбачає з одного боку задоволення особистісних потреб в комплексі з реалізацією соціально значимих задач; одну з підсистем виховного процесу ВНЗ, що сприяє саморозвитку майбутнього спеціаліста» (М. Якуб) [215, с.70];

- «цілісний структурний механізм, який дозволяє студентам шляхом самоорганізованої діяльності брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії зі всіма органами управління вищим навчальним закладом, захищати власні права та інтереси, сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, виховуючи лідерські якості, соціальну активність» (Ю. Кращенко) [80, с. 8].

У Законі України «Про вищу освіту» (ст. 40) визначено такі принципи діяльності органів студентського самоврядування: 1) добровільності, колегіальності, відкритості; 2) виборності та звітності органів студентського самоврядування; 3) рівності права студентів (курсантів) на участь у студентському самоврядуванні; 4) незалежності від впливу політичних партій та релігійних організацій (крім вищих духовних навчальних закладів) [55]. Доцільно акцентувати увагу й на принципах, що відзначають науковці, а саме: «права і законності; демократії і гласності; виборності і змінності; відповідальності й самостійності; ініціативності й активності; організованості й підзвітності колективу; корисності для кожного вихованця, колективу і суспільства відповідно до цінностей демократії та гуманізму» [188, с. 31].

Отже, у нормативній та науковій літературі студентське самоврядування розглядається як особлива форма ініціативної, самостійної громадської діяльності студентів, спрямованої на вирішення важливих питань життєдіяльності студентської молоді, розвиток її соціальної активності, підтримку соціальних ініціатив. Основною метою діяльності студентського самоврядування є створення умов для розкриття творчого потенціалу і підвищення рівня професійної підготовки студентів.

Історико-педагогічні аспекти розвитку студентського самоврядування у закладах вищої освіти України досліджували В. Мокляк [105], К. Трибулькевич [188; 189]. К. Трибулькевич наголошує, що «вивчення витоків розвитку студентського самоврядування є своєрідним історичним досвідом становлення демократії» [188, с. 5].

За результатами дослідження розвитку студентського самоврядування у ХІХ – на початку ХХ ст. В. Мокляк визначає такі передумови виникнення студентських самоврядних організацій: «соціально-економічні – криза кріпосної системи, прагнення зберегти усталений класово-становий устрій, непослідовність у запереченні корпоративності та ін.; освітньо-виховні – ідеї автономії навчальних закладів, потреба в професійно підготовлених фахівцях, поява недільних шкіл та ін.; соціально-психологічні – природна потреба студентства в

об'єднаннях, корпоративний дух університетської молоді, а також як передумови – студентський рух, приклад німецьких та інших зарубіжних університетів, діяльність прогресивних педагогів» [105, с. 123]. Відзначено, що у XIX ст. в університетському середовищі існували різні форми (товариства, гміни, земляцтва, каси взаємодопомоги, гуртки, бібліотечні об'єднання, товариські суди та ін.) та види (загальні збори, з'їзди, зібрання, сходки, заняття, засідання та ін.) студентських організацій [105, с. 108].

На основі аналізу історико-педагогічних джерел К. Трибулькевич підкреслює, що «розвиток студентського самоврядування у 1917-1979 рр. мав історичну сутність і специфіку, детермінований соціально-економічними і соціокультурними факторами, характеризувався динамікою й суперечливістю, визначався різноманітністю форм і методів студентського самоврядування. Незважаючи на те, що в радянський період системоутворювальними органами студентського самоврядування були комсомольська і профспілкова організації, ідея студентського самоврядування отримала розвиток і реалізацію у численних самоврядних структурах: студентська рада; житлово-побутова, культмасова, медико-санітарна, спортивна комісії; студентське наукове товариство, конструкторське бюро; студентський спортивний клуб; студентські будівельні загони; гуртки різного спрямування; інтерклуби та ін.» [188, с. 223 – 224]. Провідними тенденціями розвитку студентського самоврядування у 1980-2010 рр. є: «організаційно-процесуальні (зростання чисельності органів студентського самоврядування, посилення демократичних тенденцій у країні в різних сферах), структурно-змістовні (бюрократизація й формалізація діяльності комсомольської та профспілкової організації у галузі студентського самоврядування; створення молодіжних громадських організацій), актуально-визначальні (посилення демократичних принципів права і законності, гласності; відходу від традицій суспільно-корисної праці; обстоювання студентами своїх прав у законний цивілізований спосіб)» [188, с. 286]. К. Трибулькевич визначено такі «тенденції розвитку студентського самоврядування у 2010-2015 рр.: організаційно-процесуальні (зростання уваги Міністерства освіти і науки до діяльності органів

студентського самоврядування, моделювання освітнього простору на європейських засадах), структурно-змістовні (посилення студентської ініціативи в галузі функціонування студентського самоврядування, що знайшло вираження в законотворчій діяльності представників громадських організацій та студентського самоврядування, активізації обстоювання своїх прав і свобод, протидії корупції), актуально-визначальні (активізація просвітницької роботи з питань самоврядування зі студентськими лідерами; посилення ваги студентського самоврядування при прийнятті управлінських рішень у вищому навчальному закладі)» [188, с. 338 – 339].

У цілому за результатами аналізу історико-педагогічного контексту розвитку студентського самоврядування в Україні К. Трибулькевич наголошує, що «головним у функціонуванні студентського самоврядування є не форма устрою, а забезпечення кожному студенту можливості самореалізації в особистісно значущій добродійній діяльності на основі добровільності та бажання самовдосконалення» [188, с. 342].

Політико-культурний аспект ролі студентського самоврядування у формуванні національної еліти України представлено у дослідженні М. Давидюка [43]. Автор підкреслює, що студентське самоврядування є вагомим чинником, дієвим механізмом «засвоєння лідерських якостей та політико-культурних установок молодим поколінням, якому іманентно властиві ознаки, важливі для здійснення прогресивних змін – мобільність, рішучість, впевненість у своїх силах, патріотизм, оптимізм, відкритість, адаптивність» [43, с. 10]. Важливим, на нашу думку, є висновок М. Давидюка про те, що «студентські лідери, що пройшли підготовку у своєрідній моделі громадянського суспільства та правової держави, яким є ВНЗ, складають стійкий кадровий резерв для національної еліти з інноваційним реформаторським мисленням, значною адаптивністю до соціальних змін» [43, с. 190].

Практичні посібники з досліджуваної проблеми надають рекомендації щодо організації діяльності органів студентського самоврядування

(повноваження, права, обов'язки, типові сфери діяльності, взаємодія з адміністрацією ЗВО тощо) [167; 175; 176 та ін.].

Теоретико-методичні засади організації студентського самоврядування у закладах вищої освіти репрезентовано у багатьох наукових та навчально-методичних працях. Розглядаються такі проблеми: психологічні чинники формування соціальної активності студентської молоді (на прикладі студентського самоврядування (А. Базиленко) [7]; студентське самоврядування в системі підготовки вчителя початкових класів (І. Єсьман) [51]; виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування (Ю. Кращенко) [80; 81]. У вимірі соціальної педагогіки проблеми студентського самоврядування представлено в наукових працях В. Курила та С. Савченка [84], Л. Шеїної [208].

Відзначимо розгляд студентського самоврядування як:

- середовища формування соціокультурної активності молоді (А. Зленко, О. Ісайкіна) [60];
- складника соціального становлення та розвитку молоді в Україні (С. Кикоть) [68];
- чинника формування соціальної активності молоді (В. Красногорська) [78];
- засобу активізації громадянської позиції студентів (Ю. Кращенко, Г. Сорокіна, Ю. Боловацька) [81];
- середовища виховання соціально активної особистості майбутнього вчителя (Ю. Матвієнко) [100];
- чинник формування та розвитку соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників (І. Сидорук) [160].

У контексті нашого дослідження важливими є позиції дослідників щодо:

- формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування (О. Московчук) [111];

- формування громадянської активності студентів університету засобами студентського самоврядування (О. Войчун) [31],
- студентського самоврядування у процесі виховання соціальної спрямованості молоді (Т. Логвиновська) [92];
- організаційно-педагогічних умов формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування (В. Мороз) [106; 107; 108];
- соціально-педагогічних умов організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах (К. Потопа) [145];
- ролі студентського самоврядування у формуванні активної життєвої позиції студента (В. Ростовська) [152];
- ролі студентського самоврядування в управлінні вищим навчальним закладом (О. Ступак, О. Козорог) [177];
- принципів розвитку студентського самоврядування в університетах (Л. Червона) [195].

Досвід організації самоврядування у закладах вищої освіти зарубіжних країн розглядається різними дослідниками. Так, наприклад, І. Василенко досліджувала виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади [23], А. Підгаєцька – розвиток студентського самоврядування в університетах Канади (друга половина ХХ – поч. ХХІ ст.) [138]. Європейський досвід функціонування студентського самоврядування розглядали Т. Буяльська [18], А. Кузьмінський [82], О. Светликова [158] та ін. Відзначимо також зарубіжні праці, присвячені проблемам студентського самоврядування, зокрема посібник з управління справами студентів [224], в якому репрезентовано експертні позиції щодо ефективних практик в галузі управління у справах студентів, орієнтації на лідерство, участь студентів у громадянському суспільстві. Участь студентів в управлінні університетом розглядають А. Планас (A. Planas), П. Солер

(P.Soler), Дж. Фуллана (J.Fullana), М. Паллісера (M.Pallisera), М. Віла (M. Vila) [241].

Важливо зазначити, що науковці звертаються й до проблеми суперечностей, недоліків у діяльності органів студентського самоврядування. Так, К. Трибулькевич виокремлює суперечності між: досвідом вітчизняного студентського самоврядування й невикористанням цього потенціалу в демократизації вищих закладів освіти; активністю студентів і обмеженими можливостями її гуманного особистісно цінного й суспільно значущого вияву; соціальною потребою у висококваліфікованих фахівцях, що здатні працювати як керівником, так і підлеглим, та несформованістю актуального практико зорієнтованого компонента в системі вищої освіти [188, с. 7]. Л. Червона відзначає незацікавленість студентів, низьку активність в діяльності студентського самоврядування, ставлення до нього як до чогось зовнішнього по відношенню до себе [195, с. 389]. Можна погодитися із висновком авторки про те, що така ситуація пов'язана із низкою причин, серед яких: неусвідомленість місії студентського самоврядування (як в житті університету, так і для власних можливостей); незнання механізмів діяльності та структури студентського самоврядування в університеті; відсутність достатнього досвіду і необхідних знань, незацікавленість у вирішенні академічних питань» [195, с. 390]. Пасивність студентської молоді в громадському житті відзначає й С. Кикоть [68, с. 183]. Однак, зазначимо, що соціологічні дані, наведені у статті С. Кикотя, стосуються періоду доповномасштабної агресії росії. У теперішній час ситуація певним чином змінюється. Так, відповідно до даних соціологічного дослідження «Вплив війни на молодь України» у 2022 р. суттєво зросла частка молоді, яка включилася до волонтерства. Так, зазначено, що «на противагу 6%, які вперше долучилися до волонтерської діяльності протягом останніх 12 місяців (попередня хвиля опитування), у 2022 році таких було вже 30%» [33, с. 57]. Також, слід акцентувати увагу на тому, що «переважна більшість молоді (72%) вважають, що вони готові долучатися до процесу відновлення у своїй

громад» [Вплив, с. 65]. Позитивним моментом слід визнати також, що «у 2022 році для молодих людей стали значно важливішими свобода і незалежність у своїх діях (52% у поточному опитуванні проти 28% у попередній хвилі), прагнення стати добрими фахівцями (42% проти 14%) та бажання бути корисними своїй країні (зростання з минулорічних 6% до 37% цього року)» [33, с. 22]. У цілому наведені позиції щодо суперечностей та недоліків у діяльності студентського самоврядування, відповідні соціологічні дані зумовлюють подальшу увагу науковців та педагогів-практиків до досліджуваної проблеми.

З урахуванням завдань нашого дослідження деталізуємо положення окремих науковців, зазначених вище, зокрема в контексті змісту, умов та технологій формування соціальної компетентності у студентів ЗВО, в тому числі в діяльності органів студентського самоврядування.

І. Василенко вказує що, діяльність студентського самоврядування є самостійною, організаторською і творчою. Невід'ємним складником цієї діяльності виступає становлення громадянина, адже роль громадянина – це не тільки почесна, а й відповідальна людська функція, яка вимагає від особистості конкретних практичних дій у відстоюванні певних, законодавчо закріплених і морально санкціонованих у суспільстві громадянських прав і свобод. У реальному житті самоврядування студентів виконує ще одну дуже важливу функцію – прискорення розвитку особистісних організаційно-творчих здібностей студента. Діяльність студентського самоврядування характеризується різноманітністю видів: громадські організації; наукові товариства та клуби, етнокультурні товариства, спортивні й розважальні, релігійні і політичні. Авторка пропонує дві педагогічні умови формування громадянськості студентів засобами студентського самоврядування: 1) надзвичайно чіткою структурною організацією й відкритістю усіх аспектів роботи; 2) участю якомога ширшого кола зацікавлених осіб в обговоренні й прийнятті рішень. Друга складова найкраще забезпечується засобами масової інформації, перш за все, студентськими газетами й журналами [23, с. 8-10].

Безумовно, громадянськість є одним з аспектів соціальної компетентності, а створення відкритого соціального простору для її формування є слушною пропозицією і в межах нашого дослідження.

Предметом дослідження Н. Голови є педагогічні умови формування відповідальності учнів у процесі учнівського самоврядування, а саме:

1) структура організації учнівського самоврядування має сприяти залученню молоді до активної, відповідальної участі в житті колективу; 2) зміст і форми діяльності повинні відповідати індивідуальним інтересам, мати суспільно корисну та особистісну значущість; 3) учнівському самоврядуванню має надаватися своєчасна й кваліфікована педагогічна допомога [38, с. 5-10]. Як бачимо, авторка поєднує колективне й індивідуальне у формуванні відповідальності учнів, яка є невід'ємною частиною соціальної компетентності. Цікавими в розрізі нашого дослідження є форми і методи роботи з учнями, які можна використовувати й зі студентами ЗВО.

А. Калініченко в дисертаційній роботі теоретично й експериментально обґрунтовує педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді, виділяючи чотири етапи їх упровадження: перший – висвітлення перед студентами ролі самовиховання в їхньому розвитку, формування у них адекватної оцінки власної особистості, виявлення якостей, які необхідно розвивати та яких слід позбутися; другий – стимулюючий – допомога студентам намалювати мету та розробити програму самовдосконалення; третій – організаційно-діяльнісний – організація практичної діяльності студентів; четвертий – ознайомлення студентів з методами самоконтролю, самоаналізу та самозвіту [64, с. 7]. Такі етапи є психологічно обґрунтованими й можуть бути основою для визначення послідовності впровадження педагогічних умов відповідно до завдань нашого дослідження.

У дисертації К. Потопи визначено сукупність соціально-педагогічних умов організації студентського самоврядування у закладах вищої освіти: орієнтація особистості студента на гуманістичні і смисложиттєві цінності в нових соціально-економічних умовах суспільства; визначення цілей життєдіяльності

майбутнього фахівця; демократичний характер відносин між управлінською і самоуправлінською структурами; підхід до самоврядування як до цілісної саморозвивальної системи; розвиток студентського самоврядування на основі науково обґрунтованої моделі, змістом якої є навчальна діяльність; наявність спільної мети для підсистем управління і самоврядування; узгодженість дій для здійснення колективної діяльності; делегування студентам відповідальності і повноважень; співробітництво професорсько-викладацького і студентського колективів, у перспективі – об'єднання в єдиний педагогічний колектив; групова та індивідуальна самооцінка діяльності; педагогічне керівництво в процесі спільної діяльності педагогічного та студентського самоврядування; формування позитивної спрямованості, групова та індивідуальна самооцінка діяльності.

Вищевказані соціально-педагогічні умови забезпечують ефективний розвиток студентського самоврядування як саморегулювальної системи, а також формування у студентів професійно значущих якостей: громадянської активності, управлінської компетентності, чесності, відкритості, цілеспрямованості, відповідальності, демократичності, професійного патріотизму, конкурентоспроможності, самоорганізованості, прагнення до самовдосконалення і саморозвитку та ін. [145, с. 8].

Л. Шеїна постулює такі особливості студентського самоврядування: *автономність* (передбачає відносну незалежність у визначенні цілей і завдань діяльності колективу, розробці провідних напрямів, самостійність у виборі мотивації діяльності, засобів досягнення, стилю здійснення); *ієрархічність* (упорядкованість діяльності органів студентського самоврядування, громадських студентських формувань, установлення між ними взаємозв'язків, розподіл повноважень, ступеня відповідальності тощо); *зв'язок із зовнішнім соціальним середовищем* (налагодження соціального партнерства з громадськими організаціями, державними установами, органами місцевого самоврядування тощо); *наявність органів самоврядування* (створення на кожному ієрархічному рівні (група – курс – факультет – ВНЗ) відповідних органів студентського самоврядування); *самодіяльність* (творча активність у здійсненні управлінських

функцій, наявність певних повноважень); *цілеспрямованість* (здатність ставити цілі власної діяльності, узгоджувати їх із ключовими цілями закладу освіти, державної молодіжної політики) [208, с. 9 – 10]. Авторка в дослідженні теоретично обґрунтовує та експериментально перевіряє соціально-педагогічні умови діяльності студентського самоврядування як засобу соціалізації студентів: забезпечення взаємодії між представниками органів студентського самоврядування, студентами та структурними підрозділами навчального закладу, громадськими організаціями; включення студентів у різні види соціально значущої діяльності відповідно до напрямів роботи студентського самоврядування; розвиток лідерських якостей студентів; стимулювання ініціативності студентської молоді в реалізації завдань студентського самоврядування [208, с. 12]. Включення студентів у різні види соціально значущої діяльності, формування ініціативності, лідерських якостей – це саме те, на що ми будемо спрямовувати експериментальну діяльність у нашому дослідженні.

На необхідності формування лідерських якостей студентів як однієї з основних функцій студентського самоврядування наголошує у своєму дослідженні В. Мороз. Він пропонує та описує організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей: створення виховного простору в ЗВО для розвитку особистості та формування в неї лідерських якостей у процесі діяльності органів студентського самоврядування; пролонгованого контролю процесу формування цих якостей, підвищення управлінської компетентності керівників органів студентського самоврядування; поступове делегування управлінських повноважень студентам-активістам студентського самоврядування в організації різних видів суспільно-громадської діяльності; забезпечення цілеспрямованого формування у представників студентського активу необхідних для управлінської діяльності знань і навичок у межах роботи Школи лідерів [106, с. 13].

О. Московчук виокремлює такі цілі студентського самоврядування: «громадянське виховання; самостійне обговорення і визначення законів життя у

студентській громаді; розвиток особистої і громадської відповідальності, вміння підпорядкувати поведінку громадському контролю; розвиток здатності до публічних виступів; розвиток соціальної компетентності; розвиток самостійності, навичок самообслуговування; участь у створенні соціокультурного простору університету та ін.» [111, с. 65]. Авторка зауважує, що «мета студентського самоврядування – сприяти формуванню соціальної компетентності студентів, розвивати у кожного члена студентського колективу демократичну культуру, громадянськість, стимулювати до соціальної творчості, розвитку вміння діяти в інтересах вдосконалення своєї особистості, суспільства. У повсякденній діяльності самоврядування студентів проявляється в плануванні роботи колективу, організаційних заходах, в аналізі їх результативності, підведенні підсумків зробленого і прийнятті рішень» [111, с. 69].

О. Московчук особливо підкреслює актуальність соціально-значущої діяльності в освітньому середовищі ЗВО, складниками якої пропонувано розглядати такі: «задоволення студентами своїх психосоціальних потреб (у спілкуванні, визнанні, належності, самоствердженні, самовизначенні); здійснення контролю за забезпеченням прав та інтересів студентської молоді; сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентства; активізація роботи різноманітних студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами та координування їх діяльності; участь молоді у вирішенні питань міжнародного обміну студентами; отримання інформаційної, правової, психологічної, фінансової, юридичної допомоги; здійснення представництва в колегіальних, представницьких, робочих, дорадчих органах закладу вищої освіти; контроль за дотриманням правил внутрішнього розпорядку, оперативне реагування на випадки їх порушення; організація та координування роботи органів студентського самоврядування в гуртожитках, на факультетах; сприяння адміністрації університету, інституту/факультету, гуртожитків у виконанні завдань освітньої роботи, спрямованої на поліпшення умов та якості навчання, побуту й відпочинку студентів, реалізацію їх творчого потенціалу; проведення роботи, спрямованої на

створення іміджу університету; організація наукових, культурно-масових, спортивних, оздоровчих заходів» [111, с. 70 – 71].

У дослідженні І. Сидорук студентське самоврядування характеризується як «потужний чинник формування та розвитку соціальної компетентності, оскільки воно сприяє вихованню у студентів лідерських якостей, відповідальності, набуттю вміння захисту прав студентської молоді та їх інтересів у стінах навчального закладу та гуртожитках, сприяє соціальному становленню та формуванню громадянської свідомості, громадянської активності студентів, набуттю управлінського досвіду, досвіду співпраці, співробітництва, спілкування, подолання конфліктних ситуацій, набуттю управлінського досвіду тощо» [160, с. 204]. Важливо відзначити, що авторка розглядає участь у студентському самоврядуванні в контексті професійного розвитку майбутніх фахівців. І. Сидорук зазначає організаційні форми роботи студентського самоврядування, що сприяють формуванню соціальної компетентності: «форми співуправління (зустрічі студради з ректором закладу вищої освіти, захист програм і проєктів студентського самоврядування на вченій раді, створення банку даних про студентський контингент за показниками соціальної активності, оформлення соціального паспорту групи); форми реалізації управлінських повноважень (студрада, оргкомітет, старостат, рада факультету, рада групи, групові та факультетські збори щодо висунення кандидатів в органи студентського самоврядування); форми реалізації цільових функцій (прес-центр, студклуб, наукове товариство студентів і аспірантів, спорткомітет, профільні об'єднання на факультетах); форми що сприяють формуванню соціальної компетентності (кураторська година, тренінги, акції, участь в проєктах, грантових програмах, театралізація (соціальна вистава «Серце»), створення соціальних реклам, профільна зміна студентського активу тощо); форми соціального партнерства (молодіжні громадські організації, молодіжні центри, молодіжний громадський рух, студентський форум молодіжної ініціативи тощо); форми оцінки результативності самокерованої діяльності (доповідь на вченій раді факультету,

засідання студради, форуми, круглі столи, брифінги, дебати, самозвіти, студентський моніторинг)» [160, с. 206].

Особливий акцент на студентському самоврядуванні як школи лідерства репрезентовано у дослідженні Ю. Краценка, який відзначає, що «система студентського самоврядування – це практична школа лідерства, середовище виховання гами особистісних якостей, необхідних кожній людині в подальшій професійній діяльності» [80, с. 7].

Отже, аналіз наукових та навчально-методичних праць з проблем студентського самоврядування засвідчує, що всі без винятку науковці та педагоги-практики підкреслюють значущість студентського самоврядування для розвитку в студентській молоді соціальної активності, відповідальності, ініціативності, лідерських якостей, що підтверджує актуальність заучення здобувачів вищої освіти до діяльності органів студентського самоврядування як важливого способу формування соціальної компетентності студентів ЗВО. Таким чином, у цьому підрозділі дисертаційної роботи нами було з'ясовано сучасний стан розробленості наукової проблеми формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування на основі міждисциплінарного аналізу нормативної та наукової літератури.

За результатами дослідження проблем соціальної компетентності в міждисциплінарному вимірі встановлено, що соціальна компетентність – міждисциплінарний феномен, який досліджується вченими на рівні законодавства про освіту; філософії, соціології, психології, педагогіки, соціальної педагогіки / соціальної роботи та інших галузей знань.

Основоположними нормативними документами щодо визначення сутності соціальної компетентності є Національна рамка кваліфікацій, розроблена з урахуванням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.); Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.). Ключове поняття «компетентність» визначається на

законодавчому рівні як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти. У нових Державних стандартах вищої освіти соціальні компетентності належать до блоку загальних та визначаються як здатність особистості до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність діяти соціально відповідально і свідомо та ін.

У найбільш узагальненому, філософському значенні, соціальна компетентність – це стан людини на певній стадії розвитку й саморозвитку її особистості; готовність і здатність на цій стадії до задоволення найвищої потреби – самореалізації в різних аспектах буття і життєдіяльності – комунікативній, професійній, інформаційній, соціальній. Із соціологічної точки зору соціальна компетентність виражається у здатності до активного соціального життя, досягнення соціально значущих результатів, не порушуючи при цьому соціальної гармонії з соціальним оточенням. У психологічній науці поняття соціальної компетентності базується на сформованості соціального й емоційного інтелектів, заснованих на когнітивних процесах; розглядається як стійкий спосіб ефективного реагування та накопичення соціального досвіду, здатність до розуміння самого себе та інших, прогнозування міжособистісних взаємних подій тощо. У соціальній педагогіці/соціальній роботі соціальна компетентність трактується як якість особистості, що формується в процесі соціалізації людини – стихійної, відносно спрямованої та цілеспрямованої (виховання). Значну роль у формуванні соціальної компетентності відіграє виховання та (або) різні види соціальної допомоги як цілеспрямовані складники процесу соціалізації, які допомагають людині набути соціальності – сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, що визначають її поведінку в суспільстві і дозволяють досягти успіху (самореалізації).

Загалом аналітичний матеріал першого підрозділу дисертації є джерельною та змістовною базою для визначення сутності і структури соціальної компетентності в межах нашого дослідження в наступному підрозділі, а також проектування педагогічних умов формування соціальної компетентності та створення критеріальної бази для перевірки їх ефективності.

1.2 Сутність і структура соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти

Сьогодні європейський та вітчизняний ринок праці вимагає фахівця з розвиненими професійними й загальними (надпрофесійними) компетентностями, здатного продуктивно працювати в команді й досягати успіху; ефективно діяти в мінливих і кризових умовах та ситуації невизначеності; створювати позитивний імідж підприємству, компанії, організації тощо. Одним з провідних складників такої компетентної особистості є соціальна компетентність. Що таке соціальна компетентність, яка її сутність і структура, яким набором соціальних якостей повинен володіти студент – майбутній фахівець у різних сферах професійної діяльності – це низка питань, яка стоїть перед закладом вищої освіти щодо формування соціальної компетентності особистості.

Усі зазначені вище вчені підкреслюють той факт, що в процесі соціалізації сучасна людина стикається з численними об'єктивними й суб'єктивними *ризиками*, що стають перепорою для досягнення гармонії з оточенням та особистісного вдосконалення і перетворюють людину на жертву несприятливих умов соціалізації. Тоді процес успішної соціалізації перетворюється на процес асоціалізації, десоціалізації тощо, а соціальна компетентність проявляється в асоціальних або атрисоціальних цінностях, мотивах, соціальних знаннях і досвіді, що призводять до девіантної поведінки.

О. Караман, В. Курило, С. Савченко обґрунтовують найсучасніший різновид процесу соціалізації дітей і молоді в умовах гібридної війни на сході України (2014 р. – до сьогодні) – абераційну соціалізацію (від лат. *aberratio* – хибність, відхилення від істини, обман зору), яку трактують як негативну, хибну, спотворену, викривлену соціалізацію під впливом зовнішніх негативних чинників (інформаційно-психологічної війни та пропаганди) та з урахуванням внутрішніх індивідуально-особистісних характеристик [85].

Учені відзначають, що наслідком абераційної соціалізації є *абераційна поведінка особистості* – це поведінка, що не заснована на розумі та не може бути пояснена з точки зору здорового глузду. Абераційна поведінка виникає внаслідок аберації цінностей, установок, мотивів і потреб, які є рушійною силою поведінки і діяльності [85, с. 88-100]. У такому випадку маємо говорити про негативне наповнення соціальної компетентності. Водночас, усі науковці одностайні в тому, що результати соціалізації мають «мобільний характер»: вона може перетворитися з успішної на невдалу і навпаки. І тут велику роль відіграє цілеспрямоване виховання особистості. У нашому дослідженні ми розглядаємо соціальну компетентність через призму її цілеспрямованого формування в ЗВО, а отже, як позитивно забарвлену.

Узагальнюючи погляди різних науковців на сутність соціальної компетентності, спробуємо виділити низку ключових характеристик (аспектів), які б у сукупності відбивали загальне уявлення про досліджуваний феномен. Отже, *соціальна компетентність* – це:

1. Сформованість системи цінностей, які породжують мотиви, що у свою чергу, є двигуном соціальної активності (діяльності) особистості. Цінності, мотиви і діяльність опосередковані когнітивними процесами, що роблять їх усвідомленими.

2. Життєвий досвід, який складається із системи соціальних знань, умінь, навичок і є основою успішної життєдіяльності.

3. Індивідуально-психологічні якості особистості як динамічне поєднання психічних, фізіологічних і психологічних процесів, станів і

властивостей, які визначають індивідуальний стиль та ефективність соціальної активності (діяльності) особистості у взаємодії з постійно мінливим соціумом. Сюди можна віднести неповторний стиль у визначенні власних ціннісних орієнтацій, мотивації вибору діяльності, реагування на соціальні події, спосіб діяти в нестандартних ситуаціях, здатність до особистісного самоаналізу і саморегуляції внутрішньої активності, встановлення міжособистісної комунікації, реалізації індивідуальних і групових інтересів, цінностей, ідеалів; усвідомлення соціальних наслідків як власної, так і суспільної діяльності, передбачення результатів пролонгованої перспективи певної дії, соціальну відповідальність, емоційний інтелект, здатність до соціальної рефлексії тощо.

Оскільки предметом цього підрозділу дослідження є соціальна компетентність студентів ЗВО, то для повноти її визначення з'ясуємо сутність понять «студенти» і «ЗВО».

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту»:

– здобувачі вищої освіти (студенти) – особи, які навчаються у закладі вищої освіти на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації;

– заклад вищої освіти – окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей [55].

Отже, маємо всі підстави для формулювання базового поняття нашого дослідження: *соціальна компетентність студентів закладів вищої освіти (ЗВО)* – це інтегрована якість особистості, що являє собою динамічну комбінацію цінностей, мотивів, знань, умінь, навичок, індивідуально-психологічних якостей та дозволяє особистості бути успішною в освітній,

соціокультурній, професійній діяльності на основі гармонійного співіснування внутрішнього світу та зовнішньої мінливої соціальної реальності.

Отже, *метою* другого підрозділу дослідження є розкриття сутності і структури соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти.

У попередньому підрозділі дослідження ми зазначали, що соціальна компетентність – інтегральне утворення, що складається з двох слів – «компетентність» і «соціальний». При цьому компетентність – ключове слово, а соціальний – прикметник, який вказує на ознаку (або аспект) компетентності як цілісного утворення особистості поряд з іншими ознаками (аспектами) – комунікативна, громадянська, інформаційно-цифрова тощо. Тому, розкриваючи сутність поняття «соціальна компетентність студента ЗВО», ми, по-перше, будемо триматися нормативного визначення компетентності в Законі України «Про вищу освіту», по-друге, відбирати з пропонованого вченими змісту поняття «соціальна компетентність» той, що необхідний для формування у студента ЗВО.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (зі змінами, 2019 р.) «компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [55]. Тобто, це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, які дозволяють студенту, майбутньому фахівцю, успішно соціалізуватися, навчатися, а потім і провадити професійну діяльність.

У своєму дослідженні ми говоримо про категорію «компетентність», а не про інше поняття – «компетенція». У зв'язку з цим доцільно навести висловлювання М. Голованя, який підкреслює головні особливості цих понять як педагогічних явищ: компетенція – це коло питань, у яких людина добре обізнана (або має певні повноваження), а компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке є результатом набуття компетенцій. У сфері освіти компетенція

– це об’єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; а компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Якщо компетенція є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки особи, необхідної для ефективного здійснення продуктивної діяльності, то компетентність – уже досягнута особистісна якість [39].

Досліджуючи соціальну компетентність у межах галузей знань соціальна робота / соціальна педагогіка, ми розглядаємо її в контексті соціалізації особистості (див. п. 1.1.), тобто постійної зміни і самозміни людини впродовж життя під впливом стихійних, відносно спрямованих та цілеспрямованих чинників (О. Караман, В.Курило, С.Савченко та ін.) [65; 66; 85].

Важливим завданням даного підрозділу дослідження є *узагальнення різних поглядів учених на структуру соціальної компетентності*, що є необхідним для подальшого визначення структури досліджуваного феномену в нашій роботі та побудові на цій основі критеріальної бази дослідження й змісту формування соціальної компетентності у студентів ЗВО. Важливо відзначити, що для визначення структури того чи іншого явища чи процесу доцільним є виокремлення відповідних функцій, тобто чітка фіксація призначення певного феномену для реалізації поставлених завдань. Підкреслимо актуальність висновку І. Сидрук про те, що «функції соціальної компетентності соціального працівника зазнають змін разом із розвитком суспільства, залежать від об’єкта діяльності, її мети, професіоналізму фахівця, рівня його компетентності тощо та конкретизуються в професійних функціях» [163, с. 146]. Необхідно констатувати, що далеко не всі дослідження проблеми формування соціальної компетентності студентів ЗВО актуалізують питання функційного складника досліджуваної проблеми.

Узагальнення наукових досліджень з проблеми формування соціальної компетентності фахівців різного профілю зумовлює висновок про такі функції досліджуваного феномену:

- соціалізаційна, ціннісно-орієнтаційна, регулятивна, особистісно-розвивальна, професійно-утворювальна, екзистенційна (О. Грибанова) [42, с. 6];
- функції загального характеру – прикладна, адаптаційна, інтеграційна, орієнтаційна, статусна, рольова, аксіологічна, регулятивна, соціалізаційна, кумулятивна, трансляційна, поведінкова; часткові функції – навчально-пізнавальна, ціннісно-смілова, мотиваційно-цільова, адаптивно-перетворююча, рефлексійно-оцінна (О. Жукова) [54, с. 59];
- адаптаційно-інтегративна, гуманістична, емоційно-вольова, інформаційно-прикладна, рефлексивна, особистісно-розвивальна, орієнтаційно-прикладна, прогностична, регулятивна, поведінково-діяльнісна, соціалізуюча, статусно-рольова, ціннісно-орієнтаційна, аналітична (І. Сидорук) [163, с. 143 – 146];
- прикладна, адаптаційна, інтегративна, орієнтаційна, статусна, рольова (О.Тогочинський) [186, с. 11].

Отже, з урахуванням теоретичних засад нашого дослідження, визначення поняття «соціальна компетентність студентів закладів вищої освіти» (підрозділ 1.1), варіативності наукових підходів до поліфункційності феномена соціальної компетентності доцільно виокремити такі функції соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти, яка формується в діяльності органів студентського самоврядування:

- *соціалізаційна* (забезпечення соціальної адаптації студентської молоді, розвиток соціальної активності, включення у складну систему суспільних зв'язків);
- *ціннісно-орієнтаційна* (орієнтація на соціально прийнятні норми поведінки, прийняття та усвідомлення соціальних цінностей)

суспільства, формування суб'єктного ставлення до загальнолюдських цінностей);

- *інформаційно-пізнавальна* (збагачення професійно та соціально зорієнтованих знань щодо соціальної компетентності сучасного фахівця, соціально спрямованих способів діяльності);
- *поведінково-діяльнісна* (спрямованість на соціальну активність особистості студента ЗВО, суб'єктну-суб'єктну взаємодію в інформаційно-комунікативному середовищі, здатність використовувати ресурси соціального оточення);
- *регулятивна* (регулювання громадської та професійної діяльності майбутніх фахівців, зокрема у діяльності студентського саомврядування у ЗВО, на основі гармонійного поєднання загальнолюдських та національних цінностей, соціальних норм поведінки);
- *статусно-рольова* (збагачення репертуару соціальних та професійних рольових позицій, орієнтація на зміну статусно-рольової позиції в умовах мінливості професійного, соціокультурного середовища);
- *рефлексійно-оцінна* (спрямування на самоаналіз, саморозвиток особистості майбутнього фахівця).

Аналіз праць науковців засвідчив, що феномен «соціальна компетентність» має свою структуру, що відображає змістовну наповненість та аспекти цього всебічного процесу. Учені описують компоненти через призму власних досліджень, що конкретизує уявлення про соціальну компетентність. Для зручності ми звели весь масив інформації щодо структури соціальної компетентності в таблицю, яка в подальшому слугуватиме для відбору компонентів з метою конструювання моделі соціальної компетентності в нашому дослідженні (Табл. 1.2.).

**Структура соціальної компетентності в наукових працях
вітчизняних і зарубіжних учених**

Учені	Структурні компоненти
О. Безпалько (2006) [8]	ставлення до себе, ставлення до інших, ставлення до діяльності, ставлення до навколишнього світу
М. Докторович (2007) [46, с. 6]	когнітивно-ціннісний, емоційно-мотиваційний, інтерактивно-комунікативний, поведінково-діяльнісний
О. Позднякова (2010) [142, с.7]	комунікативна толерантність, емпатійність, креативність мислення, свідоме ставлення до вибору виду діяльності
І. Зарубінська (2011) [59., с. 9]	ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, особистісний
С. Остапенко (2012) [131, с. 8]	когнітивно-перцептивний, мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-рефлексивний, особистісний
Н. Борбич (2013) [16, с. 6]	когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, рефлексивний
Л. Єременко (2013) [49, с. 25-26]	мотиваційний, емоційно-вольовий, функціональний, комунікативний, рефлексивний
І. Мирна (2015) [104, с. 60]	ціннісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, соціально-поведінковий
О. Субіна (2015) [178, с. 7-8]	соціально-особистісна компонента (самоідентичність, щирість); соціально-комунікативна компонента (комунікативні здібності); професійно-методична компонента (ерудиція, здатність до емпатії); етична компонента (педагогічний такт, толерантність)
О. Тогочинський (2016) [186, с. 11-12]	комунікативний, політико-правовий, рольовий, рефлексивно-психологічний, професійний
В. Шахрай (2016) [205, с. 67-68]	статусно-рольовий, ціннісно-диспозиційний, комунікативний
І. Шпичко (2016) [210, с. 5]	знаннєвий, ціннісний, особистісний, комунікативний, поведінковий
Т. Василюк (2017) [авт, с.8]	компетентності: когнітивна, інтерактивна, операційна, імплементаційна, рефлексійна
О. Грибанова (2019) [42, с.15]	ціннісний (система соціальних ставлень), когнітивний (система соціальних знань), конструктивний (система соціальних умінь).
О. Жукова (2019) [54, с. 96]	мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діялісно-операційний, особистісно-рефлексійни
Г. Хлипавка (2019) [авт, с. 7]	індивідуально-психологічний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-поведінковий.
О. Московчук (2020) [11, с. 72-73]	мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний
Т. Тюльпа (2020) [192, с. 13]	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний
І. Сидорук (2021) [163, с. 3]	мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.
М. Федоруц (2021) [198, с. 6]	мотиваційний, когнітивний, поведінковий, соціально-ціннісний

Як бачимо, учені зазначають важливі структурні компоненти, які відображають цілісність феномену «соціальна компетентність» та багато в чому збігаються. Так, майже всі дослідники визначають такі компоненти, як мотиваційний (або ціннісний) (що має рушійний характер та спрямовує всі інші компоненти); когнітивний (що відображає соціальні знання людини – норми, звичаї, правила поведінки тощо); поведінковий (або діяльнісний) (соціальна поведінка, соціальна діяльність відповідно до отриманого соціального досвіду): емоційний (емоційний інтелект, емоційне ставлення до дійсності, розв’язання соціальних завдань з використанням емоційної сфери тощо); комунікативний (вміння конгруентно проявляти свій стан та думки, взаємодіяти з соціальним оточенням тощо).

Такий психологічний складник соціальної компетентності, як емоційний інтелект, розвиває у своєму дослідженні В. Шахрай, яка визначає його як адекватне орієнтування в соціальних статусах та інтерналізація суспільно-значущих соціальних ролей, усвідомлення змісту обраних ролей та способів їх виконання, прийнятний ступінь рольової децентрації, здатність до швидкого переходу від виконання однієї ролі до іншої, розвиненість соціально-спрямованих потреб, диспозицій, цінностей, узгодженість колективістських та індивідуалістичних установок, надання пріоритету активності, самостійності, просоціальності, розвиненість соціального інтелекту, розвиненість навичок самопрезентації й таких соціально-психологічних якостей, як асертивність, атракція, афіліація, емпатія, рефлексія [205].

Як результат аналітичної діяльності цього блоку підрозділу представимо робочу (первинну) модель соціальної компетентності в межах нашого дослідження на основі відбору компонентів з представлених вище структур: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-поведінковий, індивідуально-психологічний.*

Мотиваційно-ціннісний компонент

У психологічному тлумачному словнику зазначено що, мотивація – це спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість; усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість та цілі. Вона є внутрішньою характеристикою, яка може зумовлюватися також зовнішніми факторами (мотивуванням соціальної реальності), що спонукає індивіда до дії з метою поліпшення його стану впевненості та незалежності в досягненні задоволення потреб, уникання невдач та вибору робочих стратегій. При задоволенні основних потреб в особистості виникає мотив вищого рівня, який спонукає актуалізувати свій потенціал [203]. Також, за цим словником, цінності соціальні (адже саме ми вивчаємо соціальний аспект мотивації), переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять до психологічної структури особистості як особистісні цінності – одне з джерел мотивації її поведінки. Як правило, для особистісних цінностей характерна висока усвідомленість, вони відбиваються у свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і слугують важливим фактором соціальної регуляції взаємин людей і поведінки [203].

Виходячи з цього, мотивація індивіда при задоволенні потреб вищого рівня, а саме активізації власного потенціалу, взаємопов'язана з цінністю як джерелом, що спрямовує особистість до її реалізації.

Розглянемо, як вчені трактують феномен мотиваційно-ціннісного компоненту соціальної компетентності.

Так, І. Зарубінська розглядає цінність та мотиви як ефективну соціальну взаємодію та засіб розвитку соціальної компетентності студента, у якого сформовані відповідно до віку необхідні актуальні, опановані стратегії та дії соціального характеру [59, с. 11].

Л. Шеїна розглядає студента, який проходить багатогранний процес формування особистісних якостей, а саме соціалізації як чинника формування соціальної компетентності особистості; як соціальну істоту, яка

знаходиться в особливому соціальному оточенні, що має своє історично успадковане поколіннями світосприйняття [208, с. 13].

Інша дослідниця, Л. Варяниця, до мотиваційно-ціннісного компоненту соціальної компетентності особистості відносить випробування своїх можливостей для самореалізації, що закріплено принципами, традиціями, цінностями простору, де індивід реалізує свою суспільно значиму діяльність [22, с. 15].

М. Докторович зазначає, що на основі психосоціальних особливостей в процесі дорослішання індивіда, пошуку його ідентичності, відповідній соціальному середовищу, відбувається необхідний процес його становлення, котрий проходить через кризу ідентичності, а це оновлення системи цінностей, що виступають мотиваторами до апробації новоутворень, сформованості самовідношення, самовизначення та в комплексі сформованості соціальної компетентності [46].

І. Зарубінська у своїй роботі доводить, що мотиваційно-ціннісна сфера особистості має відповідні знання і вміння, досвід їх практичної реалізації, особистісні характеристики та якості, що дають можливість застосовувати їх на практиці. Цей феномен охоплює велику кількість сфер людської діяльності та є однією із істотних передумов продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх її проявах [59, с. 11].

О. Позднякова визначає, що мотиваційно-ціннісний компонент характеризується наявністю власних поглядів, здатністю змінювати їх та виробляти нові, мірою готовності й здатності самостійно вирішувати власні проблеми, протистояти життєвим ситуаціям, що стримують самопізнання, самовизначення, самореалізацію, самоствердження, гнучкість і одночасно стійкість у змінених ситуаціях, уміння творчо підходити до життя [142, с. 11].

Р. Скірко в мотиваційно-ціннісному компоненті розглядає соціально-професійну самореалізацію особистості, її соціальну зрілість і дорослість, які складаються із соціальних цінностей, потреб та мотиваційних орієнтацій в міжособистісних відносинах [164, с. 11].

Отже, *мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студентів ЗВО* ми розглядаємо як індивідуальну систему цінностей, що мотивує особистість до визначення власних ціннісних орієнтацій (інтелектуальних, моральних, поведінкових, творчих, міжособистісних) та вибору способу задоволення потреб та соціальної активності (поведінки, діяльності) в соціумі.

Когнітивний компонент

Сучасний психологічний словник тлумачить когнітивний процес як спосіб, за допомогою якого ми здобуваємо, трансформуємо та зберігаємо інформацію, яку одержуємо зі свого оточення; вищі психічні процеси, які ми використовуємо, щоб пізнати і пояснити світ [203].

Виходячи з цього, когніції – це вищі психічні процеси, за допомогою яких відбувається розуміння внутрішньої та зовнішньої картини світу.

Щодо студента як людини певного віку (юнацького) та як особистості, когнітивна сфера може характеризуватися такими аспектами: по-перше, психологічним, який являє собою єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості; по друге, соціальним, у якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи та національності. Саме в юності відбувається становлення людини як особистості, коли молода людина, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації – уподібнення іншим людям – привласнює від них соціально значущі властивості особистості, здатність до співпереживання, активного морального ставлення до людей, до самого себе і до природи; здатність до засвоєння конвенціональних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві [213, с. 16].

Розглянемо, яке семантичне значення закладають учені, характеризуючи когнітивний компонент соціальної компетентності.

Л. Варяниця в когнітивному компоненті соціальної компетентності вбачає досвід поколінь, що трансформується, змінюється та розвивається в соціумі. Мається на увазі формування в індивіда соціального інтелекту, що

надає змогу виокремлювати, аналізувати всі феномени, що відбуваються з ним [22].

М. Докторович зазначає, що когнітивний компонент передбачає наявність знань, соціальних уявлень, розуміння соціальної дійсності [46].

О. Позднякова когнітивний компонент описує як вміння адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства і людини [142].

Отже, *когнітивний компонент соціальної компетентності студентів ЗВО* – це система знань про соціальні цінності, норми, ролі, закономірності протікання соціальних процесів та міжособистісної взаємодії, набутих у процесі життєвого шляху. Когнітивний компонент виконує зовнішні і внутрішні психологічні функції та охоплює різні сфери людської діяльності. Він є основою усвідомлення людиною свого місця і значимості в соціумі, вчинків, поведінки, що надає можливість інформативно й гармонійно рефлексувати, розвиватися та вдосконалювати себе і соціум у взаємодії з іншими людьми та соціальною дійсністю.

Діяльнісно-поведінковий компонент

Діяльність – це стала індивідуально-специфічна система психологічних засобів, прийомів, навичок, методів, способів виконання тієї чи іншої діяльності [203]. Поведінка – це зовнішні прояви психічної діяльності, що мають, як правило, суспільне, соціальне значення та пов'язані з нормами поведінки, відносинами, самооцінкою [203].

Отже, діяльнісно-поведінковий компонент соціальної компетентності – це індивідуальна психологічна система особистості, котра виявляється взовнішньому світі як поведінка.

Розглянемо погляди вчених, котрі вивчали сутність цього компонента.

Так, Л. Варяниця описує діяльнісно-поведінковий компонент як уміння обирати адекватні способи проявляти свою індивідуальність [22].

М. Докторович указує, що діяльнісно-поведінковий компонент являє собою міру ціннісного ставлення до соціуму через поведінку та діяльність [46].

І. Зарубінська розглядає діяльнісно-поведінковий компонент як складну систему, яка виконує різноманітні внутрішні психологічні функції, а вміння імплементувати такі функції практично є головною ознакою соціально компетентної поведінки особистості [59].

О. Позднякова розширює погляд на діяльнісно-поведінковий компонент та зазначає, що в ньому наявні індивідуальні особливості індивіда до самоаналізу, оцінки власних сил та результатів, мотивації до вибору діяльності, саморегуляції, визначення власних ціннісних орієнтацій [142].

Отже, підсумовуючи думки вчених, *діяльнісно-поведінковий компонент* структури соціальної компетентності ми визначаємо як певну програму дій особистості щодо реалізації загальноприйнятих соціальних норм і правил поведінки в різних соціальних ситуаціях; трансформацію свідомості в конкретні соціальні дії, активності, спрямовані на розвиток та самореалізацію особистості у взаємодії з соціальним середовищем.

Індивідуально-психологічний компонент

За визначенням О. Караман, В. Курила, С. Максименка, С. Савченка, С. Соловієнка та ін., *індивідуально-психологічні особливості* – неповторна своєрідність фізіологічної, психічної та психологічної організації кожної людини. Природною передумовою індивідуальних особливостей людини є спадкові та природжені біологічні особливості будови та функцій організму. Індивід народжується з властивими йому конкретними задатками, на ґрунті яких упродовж життя залежно від умов виховання розвиваються й формуються притаманні певному індивіду будова та функції організму, особистісне психічне буття, психологічні якості [98, с. 158]. До індивідуально-психологічних особливостей людини належать рівень сформованості психічних та фізіологічних властивостей її як індивіда та рівень розвитку психологічних якостей – як особистості, зокрема цінностей,

мотивів, установок, системи знань, досвіду, поведінки, міжособистісної взаємодії, соціальної активності тощо [85, с. 129 – 148].

Л. Варяниця в структурі індивідуально-психологічного компоненту соціальної компетентності особистості розглядає особистісні здобутки, настанови, принципи, традиції, які індивід набуває протягом життя [22].

М. Докторович в індивідуально-психологічному компоненті вбачає усвідомленість дій особистості на основі роздумів, розуміння, аналізу, стереотипів тощо. Це – пошук ідентичності особистості, що, зі свого боку, формує «Я-образ». Завдяки сформованості образу «Я» формуються знання, вміння, навички, притаманні соціально компетентній особистості [46].

О. Позднякова характеризує індивідуально-психологічний компонент як соціально-культурний досвід (комплекс знань, умінь, цінностей, норм, традицій). Інтегративний результат цього досвіду передбачає зміщення акцентів з їх накопичення до формування здатності застосовувати досвід діяльності при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність [142].

Р. Скірко розглядає індивідуально-психологічний компонент як якість особистості, яка забезпечує взаємодію зі світом на основі позитивного ставлення до себе та інших людей; як ресурс особистості, який зумовлює її соціальну поведінку й відносини; як результат упевненої поведінки, фактор розвитку соціальної зрілості й соціалізації, здатність людини долати соціальні проблеми [164].

Отже, *індивідуально-психологічний компонент* соціальної компетентності студента ЗВО ми розглядаємо як унікальну, неповторну комбінацію фізіологічних, психічних та психологічних якостей особистості, який визначає індивідуальний стиль життєдіяльності та розвитку особистості у взаємодії із соціумом.

Формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі діяльності органів студентського самоврядування передбачає урахування наукових положень таких методологічних підходів, як діяльнісний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, соціокультурний та середовищний.

Концептуальні положення діяльнісного підходу (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонт'єв) пов'язані із визначенням поняття «діяльність», ролі діяльності в соціальному та професійному становленні особистості. Словникові видання репрезентують поняття «діяльність» як динамічну систему взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення й втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта на предметній дійсності [203, с. 101]; «спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни» [41, с. 9].

Діяльність також розглядається як «уся різноманітність занять людини, все те, що вона робить; активність людини, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб» [70, с. 18]. У межах діяльнісного підходу особистість розглядається як суб'єкт діяльності. Основними характеристиками діяльності визначаються суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, мотивованість, усвідомленість [141, с. 43]. Найважливішими компонентами діяльнісного підходу вважаються такі: аспекти діяльності (мотиваційний, операційний); процеси діяльності (інтеріоризація, екстеріоризація); характеристики діяльності (предметність, суб'єктність, активність, креативність, спрямованість та ін.); компоненти діяльності (суб'єкти, мета, мотиви, зміст, принципи, способи, засоби, умови, продукти) [70, с. 18]. Необхідно також урахувати, що «цілі й засоби діяльності мають джерелом події, які пов'язані з широким життєвим контекстом, основний зміст якого утворюють відносини з іншими людьми, а також соціально і культурно опосередковані ставлення до природи. Іншими словами, джерела активності (і суб'єктності) слід шукати в деякій сукупності знань або впорядкованої системи знань людини про світ, про себе, про інших людей» [157, с. 107].

Отже, діяльнісний підхід у процесі формування соціальної компетентності студентів ЗВО зумовлює необхідність забезпечення суб'єктної позиції здобувачів вищої освіти в різних формах аудиторної та позааудиторної роботи, стимулювання соціальної активності студентів, спрямованості на саморозвиток та самовдосконалення.

Компетентнісний підхід (Н. Бібік, Ю. Бойчук, М. Головань, О. Жукова, А. Комишан, В. Кремень, О. Овчарук, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.) у сучасній освітній системі України представлено як важливе підґрунтя організації освітнього процесу, спрямованого на формування загальних та фахових компетентностей, що зумовлюють успішність майбутніх фахівців як конкурентоспроможних та соціально відповідальних суб'єктів професійної діяльності. У межах компетентнісного підходу забезпечується єдність професійних та соціально значущих якостей здобувачів вищої освіти. Відтак, соціальна компетентність студентської молоді виступає запорукою реалізації перспектив успішності майбутнього фахівця в професії та соціумі.

У контексті нашого дослідження компетентнісний підхід зумовлює необхідність усвідомлення студентами ціннісно-сміслових засад формування соціальної компетентності, взаємозв'язку та взаємозумовленості професійної та соціальної компетентностей, формування емоційно-ціннісного досвіду соціальної активності, орієнтації на неперервне соціальне та професійне самовдосконалення.

Особистісно зорієнтований підхід (І. Бех, С. Максименко, О. Пехота та ін.) у процесі формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти безпосередньо пов'язаний із діяльнісним та компетентнісним підходами. У філософському словнику поняття «особистість» представлено як «людський індивід в аспекті його соціальних якостей, які формуються в процесі історичних конкретних видів діяльності та суспільних відносин» [199, с. 289]. Психологічний словник потлумачує це поняття як «феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, яка має свідомість і самосвідомість... саморегульована динамічна функціональна система без упину взаємодіючих між

собою властивостей, відносин і дій, що складаються в процесі онтогенезу людини» [203, с. 305]. У педагогічному словнику зазначено, що «у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства» [41, с. 243]. Критеріями сформованості особистості, як правило, вважаються такі: «1) наявність у мотивах ієрархії в одному певному розумінні – як здатності переборювати власні безпосередні спонукання заради чогось іншого, тобто здатності до поведінки опосередкованої; при цьому передбачається, що мотиви, завдяки яким переборюються безпосередні спонукання, соціально значимі, соціальні за походженням і змістом (просто опосередкована поведінка може мати в основі й стихійно сформовану ієрархію мотивів, і навіть «стихійну моральність»: суб'єкт може не усвідомлювати, що саме змушує його здійснювати певні вчинки, проте діяти цілком морально); 2) здатність до свідомого управління власною поведінкою; таке управління здійснюється на основі усвідомлених мотивів-цілей і принципів (на відміну від першого критерію, тут передбачається саме свідоме супідрядність мотивів – свідоме опосередкування поведінки, що припускає наявність самосвідомості як особливої інстанції особистості)» [203, с. 306].

І. Бех, розглядаючи особистісно зорієнтований підхід у вищій освіті наголошує, що він зумовлює послідовне ставлення до студента як до особистості, відповідального суб'єкта власного розвитку; урахування індивідуальної неповторності кожного суб'єкта освітнього процесу, оскільки «головна цінність людини полягає не в знанні, яке вона набуває, а в тій унікальності, яку вона втілює» [12, с. 250].

Отже, у контексті формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти особистісно зорієнтований підхід пов'язано із забезпеченням партнерських взаємин усіх суб'єктів освітнього процесу ЗВО, утвердження цінностей взаємопідтримки та взаємоповаги, урахування індивідуальних особливостей кожного студента, забезпечення педагогічного

супроводу та підтримки на всіх етапах соціального та професійного становлення студентської молоді.

Соціокультурний підхід (Ю. Белякова, М. Лапін, Т. Парсонс, М. Підлісний, П. Сорокін, Н. Черниш та ін.) ґрунтується на розумінні цілісності суспільства і культури, безпосередньої взаємодії соціального середовища, освіти та культури у процесі становлення особистості. Е. Заретдінова у своїй монографії наводить визначення поняття «соціокультура» (термін П. Сорокіна) як «складної гетерогенної системи, яка включає різноманітні за своєю предметною і соціальною природою елементи (матеріально-технічні об'єкти, засоби праці і комунікації, матеріальні та духовні продукти, послуги, ідеологічні, мистецькі цінності, зразки і норми, відносини між людьми), які об'єднані людською діяльністю» [58, с. 47 – 48]. Дослідниця відзначає думку П. Сорокіна про те, що «в соціокультурі відображена міра володіння культурним надбанням суспільства і застосування його у соціальній діяльності окремого індивіда, конкретної соціально-професійної групи та суспільства в цілому» [58, с. 48].

Важливими є такі аспекти соціокультурного підходу: активність людини, яка здійснює соціальні дії та вступає в соціальну взаємодію; взаємопроникнення культури та соціальності; баланс між культурними та соціальними компонентами суспільства (М. Лапін). Відповідно, у процесі соціалізації, соціального становлення студентської молоді в освітньому середовищі ЗВО мають враховуватися соціокультурні характеристики всіх суб'єктів освітнього процесу, культурна своєрідність та цінності різних поколінь та груп, вплив інформаційного середовища тощо.

Особливе значення для вирішення завдань дисертаційної роботи має *середовищний підхід*. Теоретико-методичні засади середовищного підходу репрезентовано у працях таких дослідників, як М. Братко [17], Е. Заретдінова [57; 58], О. Ярошинська [216] та ін. М. Бабкіна наголошує, що «середовище трактують як сукупність умов існування людини та суспільства, як складну й неоднозначну систему умов розвитку особистості, що, з одного боку, протистоїть їй, а з іншого – змінюється за допомогою дій і вчинків самої людини» [6, с. 72].

За результатами аналізу сутнісних положень середовищного підходу в науковій літературі (А. Артюхіна, Ю. Мануйлов, І. Шендрик, В. Ясвін та ін.) Е. Заретдінова зауважує, що «середовище є:

- соціальною ситуацією розвитку людини, зокрема її виховання;
- детермінантою поведінки;
- способом буття;
- сферою «спільності з іншими»;
- площиною активності;
- середовище і людина є єдиним цілим;
- середовище не тільки детермінує, а впливає на поведінку людини, але за умови, коли середовище стає «олюдненим» [58, с. 145 – 146],

На процес соціалізації учнівської та студентської молоді безпосередній вплив здійснює соціальне середовище, яке «охоплює суспільні умови становлення, розвитку та діяльності людей, які тісно пов'язані з суспільними відносинами» [6, с. 72]. Таке середовище «складається з сімейного оточення, різних соціальних груп, засобів масової інформації, державних та громадських організації, навчальних закладів тощо, має найбільше значення для онтогенезу молоді особистості, впливає на її соціалізацію та громадянське становлення» [6, с. 72]. На думку О. Ярошинської освітнє середовище закладу вищої освіти створює умови для включення механізмів «внутрішньої активності студента у взаємодіях із усіма компонентами середовища. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток» [216].

Урахування положень середовищного підходу зумовлює спрямованість формування соціальної компетентності студентів у процесі діяльності органів студентського самоврядування на вибудовування взаємодії майбутніх фахівців різного профілю з соціальними інституціями та агентами, урахування соціальних норм та правил сучасного соціуму, на включення у соціальні спільнот

різного рівня (університет, місцева громада, регіональні та всеукраїнські молодіжні організації тощо).

Узагальнимо теоретичний матеріал другого підрозділу дисертаційної роботи, присвяченого розкриттю сутності та структури соціальної компетентності студентів ЗВО.

У межах нашого дослідження під *соціальною компетентністю студентів ЗВО* розуміємо інтегровану якість особистості, що являє собою динамічну комбінацію цінностей, мотивів, знань, умінь, навичок, індивідуально-психологічних якостей та дозволяє особистості бути успішною в освітній, соціокультурній, професійній діяльності на основі гармонійного співіснування внутрішнього світу та зовнішньої мінливої соціальної реальності.

Аналіз сучасного науково-педагогічного дискурсу дозволив узагальнити різні погляди вчених на структуру соціальної компетентності та виявити, що, незважаючи на багатоваріантність структур, майже всі дослідники визначають такі компоненти, як мотиваційний (або ціннісний) (що має рушійний характер та спрямовує всі інші компоненти); когнітивний (що відображає соціальні знання людини – норми, звичаї, правила поведінки тощо); поведінковий (або діяльнісний) (соціальна поведінка, соціальна діяльність відповідно до отриманого соціального досвіду); емоційний (емоційний інтелект, емоційне ставлення до дійсності, розв'язання соціальних завдань з використанням емоційної сфери тощо); комунікативний (вміння конгруентно проявляти свій стан та думки, взаємодіяти з соціальним оточенням тощо).

До структурних компонентів соціальної компетентності, які ми виокремили умовно для детального розкриття змісту досліджуваного феномену, належать мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-поведінковий, індивідуально-психологічний.

Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студентів ЗВО розглядаємо як індивідуальну систему цінностей, що мотивує

особистість до визначення власних ціннісних орієнтацій (інтелектуальних, моральних, поведінкових, творчих, міжособистісних) та вибору способу задоволення потреб та соціальної активності (поведінки, діяльності) в соціумі.

Когнітивний компонент соціальної компетентності студентів ЗВО – це система знань про соціальні цінності, норми, ролі, закономірності протікання соціальних процесів та міжособистісної взаємодії, набутих у процесі життєвого шляху. Когнітивний компонент виконує зовнішні і внутрішні психологічні функції та охоплює різні сфери людської діяльності. Він є основою усвідомлення людиною свого місця і значимості в соціумі, вчинків, поведінки, що надає можливість інформативно й гармонійно рефлексувати, розвиватися та вдосконалювати себе і соціум у взаємодії з іншими людьми та соціальною дійсністю.

Діяльнісно-поведінковий компонент структури соціальної компетентності студентів ЗВО визначаємо як певну програму дій особистості щодо реалізації загальноприйнятих соціальних норм і правил поведінки в різних соціальних ситуаціях; трансформацію свідомості у конкретні соціальні дії, активності, спрямовані на розвиток та самореалізацію особистості у взаємодії з соціальним середовищем.

Індивідуально-психологічний компонент соціальної компетентності студента ЗВО розглядаємо як унікальну, неповторну комбінацію фізіологічних, психічних та психологічних якостей особистості, який визначає індивідуальний стиль життєдіяльності та розвитку особистості у взаємодії із соціумом.

Загалом теоретичні висновки до цього підрозділу стануть основою для визначення критеріальної бази щодо визначення рівнів сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО в процесі експериментальної діяльності. Тому наступним кроком нашої роботи буде експериментальне дослідження вихідного стану сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО на основі розробленої критеріальної бази.

1.3. Діагностика рівнів сформованості соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти

На підставі теоретичних узагальнень перших двох підрозділів роботи та виявлення актуальності й необхідності вирішення проблеми формування соціальної компетентності студентів шляхом створення необхідних педагогічних умов на базі ЗВО нами було здійснено діагностику рівнів сформованості соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти з тим, щоб виявити сучасний стан сформованості цієї компетентності як необхідної відповідно до нових Державних стандартів вищої освіти з усіх спеціальностей (блок загальних компетентностей).

Сираючись на теоретичні узагальнення підрозділу 1.1 та 1.2 щодо аналізу проблеми формування соціальної компетентності в психолого-педагогічній літературі, під *соціальною компетентністю студентів ЗВО* ми розуміємо інтегровану якість особистості, що уявляє собою динамічну комбінацію цінностей, мотивів, знань, умінь, навичок, індивідуально-психологічних якостей та дозволяє особистості бути успішною в освітній, соціокультурній, професійній діяльності на основі гармонійного співіснування внутрішнього світу і зовнішньої мінливої соціальної реальності.

Відповідно до визначення складниками соціальної компетентності студентів ЗВО можна вважати мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, індивідуально-психологічний компоненти. Рівень сформованості цих компонентів і є ознакою рівня сформованості соціальної компетентності.

Згідно з теоретичними висновками до підрозділу 1.2 можемо визначити основні характеристики структурних компонентів соціальної компетентності. *Мотиваційно-ціннісний компонент* соціальної компетентності студентів ЗВО ми розглядаємо як індивідуальну систему цінностей, що мотивує особистість до визначення власних ціннісних орієнтацій (інтелектуальних, моральних, поведінкових, творчих, міжособистісних) та вибору способу задоволення потреб і соціальної активності (поведінки, діяльності) в соціумі.

Когнітивний компонент соціальної компетентності студентів ЗВО визначаємо як систему знань про соціальні цінності, норми, ролі, закономірності протікання соціальних процесів та міжособистісної взаємодії, набутих у процесі життєвого шляху. Когнітивний компонент виконує зовнішні і внутрішні психологічні функції та охоплює різні сфери людської діяльності. Він є основою усвідомлення людиною свого місця і значимості в соціумі, вчинків, поведінки, що надає можливість інформативно й гармонійно рефлексувати, розвиватися та вдосконалювати себе і соціум у взаємодії з іншими людьми та соціальною дійсністю.

Діяльнісно-поведінковий компонент структури соціальної компетентності студентів ЗВО тлумачимо як певну програму дій особистості щодо реалізації загальноприйнятих соціальних норм і правил поведінки в різних соціальних ситуаціях; трансформацію свідомості у конкретні соціальні дії, активності, спрямовані на розвиток та самореалізацію особистості у взаємодії з соціальним середовищем.

Індивідуально-психологічний компонент соціальної компетентності студента ЗВО розглядаємо як унікальну, неповторну комбінацію фізіологічних, психічних та психологічних якостей особистості, який визначає індивідуальний стиль життєдіяльності та розвитку особистості у взаємодії із соціумом.

Основним інструментом будь-якого діагностичного дослідження є критеріальна база, що включає критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного явища.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що поняття «критерій» учені розглядають як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило [26, с. 588]. Основними вимогами до критеріальної бази у психолого-педагогічних дослідження є об'єктивність; узгодження критерію зі складниками явища або відповідного процесу, комплексність, можливість оцінювати розвиток, а також поточні і кінцеві

результати педагогічного явища, відповідність меті і завданням, змісту досліджуваного явища, істотність і стійкість, взаємозумовленість.

Отже, у розробці критеріїв соціальної компетентності студентів ЗВО послуговуємося такими вимогами: об'єктивність, надійність, адекватність, адитивність, узгодження зі складниками соціальної компетентності, узаємозумовленість критерію з його показниками.

Поняття «показники» розглядаємо як якісні або кількісні характеристики сформованості кожної окремої якості, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію. Так само, поняття «рівень» визначають як ступінь якості, величину досягнень у чому-небудь; ступінь чиєїсь освіти, культури, підготовки [26, с. 1223].

Відповідно до виділених і обґрунтованих нами структурних компонентів соціальної компетентності та з метою проведення експерименту визначаємо чотири **критерії** для визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО на різних етапах його проведення:

мотиваційно-ціннісному компоненту відповідає *ціннісний*; когнітивному – *пізнавальний*; діяльнісно-поведінковому – *поведінковий*; індивідуально-психологічному – *особистісний* критерії, а також три **рівні** сформованості соціальної компетентності за цими критеріями: **низький, середній, високий**.

Ціннісний критерій характеризує рівень сформованості ціннісних ставлень, мотивів, потреб, установок, а також особистісних якостей, що зумовлюють загальну орієнтованість особистості на соціально значущу поведінку й дозволяють їй задовольняти потребу в реалізації соціальної активності. Показниками ціннісного критерію є такі:

- ціннісні орієнтації на соціальну активність для досягнення позитивних змін у суспільстві, зокрема місце соціальної активності в ієрархії цінностей особистості;
- ціннісно-сміслові ставлення до майбутньої професійної діяльності;
- особливості мотиваційної спрямованості, потреба в досягненні успіху та визнання з боку суспільства.

Пізнавальний критерій пов'язаний з інформованістю, сформованістю системи знань й уявлень про соціальний та психологічний аспекти соціальної компетентності, фактори й засоби що впливають на її формування. Показниками пізнавального критерію є такі:

- знання про сутність і структуру соціальної компетентності;
- розвинутість інтелектуальних та розумових здібностей;
- здатність до критичного мислення як основи для реалізації та поглиблення знань відносно соціальної компетентності.

Поведінковий критерій відбиває грамотність особистості, тобто вміння практично реалізувати в діяльності й поведінці знання щодо соціальної компетентності. Цей критерій спрямований на визначення відповідності діяльності і поведінки студентів складникам соціальної компетентності, а також на виявлення вмінь і навичок, які спрямовані на соціальну активність в повсякденному житті, освіті, професійній діяльності. Тобто, поведінковий критерій характеризує результат оволодіння особистістю необхідного обсягу вмінь і навичок у реалізації соціальних норм та вимог. Показниками поведінкового критерію є такі:

- соціальна активність;
- сформованість культури міжособистісних взаємовідносин;
- здатність вирішувати конфлікти.

Особистісний критерій характеризує рівень сформованості особистісних якостей, що дозволяють ефективно вести соціально спрямовану діяльність. Показниками особистісного критерію є такі:

- здатність до рефлексії;
- сформованість емоційного інтелекту;
- здатність до емпатії;
- сформованість навичок самоконтролю та саморегуляції.

Представимо узагальнений варіант критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної компетентності студентів у Таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО

Критерії	Показники	Рівні сформованості		
		<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
Ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - Ціннісні орієнтації на соціальну активність для досягнення позитивних змін у суспільстві; - ціннісно-сміслові ставлення до майбутньої професійної діяльності; - потреба в досягненні успіху та визнання з боку суспільства 	Пасивне, неусвідомлене, ситуативне ставлення до соціальної активності та низький статус соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії цінностей особистості; відсутність, або незначна вираженість ціннісно-сміслового ставлення до майбутньої професійної діяльності; відсутність потреби у досягненні успіху та визнання з боку суспільства	Недостатньо активне вмотивоване, не у повній мірі усвідомлене ставлення до соціальної активності; соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві посідає певне місце в ієрархії цінностей особистості, проте не є пріоритетом; усвідомлене ставлення до майбутньої професійної діяльності; нечіткість потреби в досягненні успіху та визнання з боку суспільства.	Активне, усвідомлено-мотивоване ставлення до соціальної активності; усвідомлення значення майбутньої професійної діяльності, її залежності від дій самої людини; стійка потреба у досягненні успіху та визнання з боку суспільства; пріоритет соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії життєвих цінностей особистості
Пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> - наявність знань про сутність і структуру соціальної компетентності; - розвинутість інтелектуальних та розумових здібностей; - здатність до критичного мислення 	Знання практично відсутні або мають фрагментарний, неусвідомлений характер; недостатня вираженість здібностей до узагальнення та аналізу, прояв гнучкості мислення, швидкості та точності сприйняття матеріалу, грамотності, вибору оптимальних стратегій; погана розвиненість логіки, процесів індукції і дедукції, здатності фільтрувати недостовірну інформацію і збирати об'єктивну, виявляти маніпуляції, ілюзії і помилкові	Недостатньо повні знання про сутність та структуру соціальної компетентності, про фактори впливу на неї, про механізми та шляхи формування; ситуативний прояв пізнавальної активності та адаптації, критичності мислення щодо питань соціальної компетентності;	Грунтовні системні знання про всі складники соціальної компетентності; чітке усвідомлення факторів, що впливають на формування соціальної компетентності; вираженість здібностей до узагальнення та аналізу, прояв гнучкості мислення, швидкості та точності сприйняття матеріалу, грамотності, вибору оптимальних стратегій; критичність мислення у процесі оволодіння соціальною

		ідей, приймати виважені рішення, аргументовано дискутувати, усвідомлювати свої упередженості і необ'єктивності інших		компетентністю
Поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> - соціальна активність; - сформованість культури міжособистісних взаємовідносин; - здатність вирішувати конфліктів 	Постійне порушення норм і правил соціуму; прояв соціальної активності носить неусвідомлений характер та обумовлений зовнішніми обставинами; існують проблеми в системі міжособистісних взаємовідносин, що проявляється в недостатніх здібностях до адаптованої поведінки; неадекватна оцінка сформованих міжособистісних відносин; в вирішенні конфліктних ситуацій переважає вибір неконструктивних стратегій поведінки	Дотримання норм і правил соціуму; ситуативний та частково усвідомлений прояв соціальної активності; адекватний характер оцінки сформованих міжособистісних відносин; ситуативний вибір конструктивних стратегій вирішення конфліктних ситуацій	Стійке дотримання норм і правил соціального оточення; усвідомлений прояв соціальної активності; сформованість культури міжособистісних взаємовідносин; здатність вирішувати конфлікти та вибір конструктивних стратегій розв'язання конфліктних ситуацій
Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до рефлексії; - сформованість емоційного інтелекту; - здатність до емпатії; - сформованість навичок самоконтролю, саморегуляції. 	Відсутність відповідальності й навичок самоаналізу, самомотивації та саморегуляції в процесі соціальної активності; низька здатність до рефлексії та емпатії; недостатня загальна усвідомленість відносно емоційної сфери особистості, відсутність навичок управління та розпізнання своїх емоцій та емоцій оточуючих людей.	Відповідальність за власну активну соціальну позицію; прояв середнього рівня рефлексії, що передбачає побудову суб'єктом суджень відносно відчуттів, думок та поведінки інших людей; самомотивація та саморегуляція є ситуативними; здатність до управління та розпізнання своїх емоцій та недостатні уміння розпізнавати емоції оточуючих людей.	Здатність до рефлексії та емпатії; прояв відповідальності й навичок самоаналізу, самомотивації та саморегуляції в процесі соціальної активності; усвідомлена та висока здатність до управління та розпізнання своїх емоцій та емоцій оточуючих людей.

Визначення критеріальних засад нашого дослідження дозволило нам здійснити подальший аналіз стану сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО в межах соціально-педагогічного експерименту.

Дослідно-експериментальна робота щодо формування соціальної компетентності студентів ЗВО проводилась протягом 2016 – 2020 років та відбувалася в три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі відбувалося визначення предмета, об'єкта, мети та завдань дослідно-експериментальної роботи; узагальнення наукових здобутків стосовно проблеми формування соціальної компетентності студентів ЗВО у процесі діяльності органів студентського самоврядування; опис сутності та структури соціальної компетентності студентів ЗВО, обґрунтовано компоненти, визначено критерії та рівні сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО.

Констатувальний етап передбачає вивчення загального рівня сформованості соціальної компетентності. Варто відзначити, що діагностичний інструментарій, яким ми оперували у процесі констатувального та контрольного експериментів і який відповідав меті й завданням дослідження, містить як стандартизовані методики, так і авторські анкети, розроблені на основі теоретичного аналізу наукових праць, пов'язаних із проблемою дослідження, а також даних, отриманих у результаті проведення бесід зі студентами та спостережень. Обрані методики спрямовані на отримання даних щодо загального рівня розвитку соціальної компетентності студентів. При цьому ми базувалися на критеріальному апараті, ретельно розкритому в підрозділі 1.3., що представлений ціннісним (ціннісні орієнтації, установки, потреби та мотиви в контексті ставлення студентів до показників соціальної компетентності як особистісних утворень), пізнавальним (система знань щодо сутності й структури соціальної компетентності), поведінковим (виявляється в реалізації акцій зорієнтованої діяльності та поведінки) та особистісним (наявність у студентів

здібностей та особистісних характеристик, що сприяють оптимальному формуванню соціальної компетентності) критеріями.

Для дослідження показників соціальної компетентності були використані такі методи та методики:

- методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнової;
- методика «Вивчення ціннісно-мотиваційного комплексу (ЦМК)» (К. Замфир, модифікація О. Реана);
- методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса;
- авторська анкета «Визначення рівня обізнаності студентів щодо сутності соціальної компетентності»;
- методика КОТ (Короткий орієнтовний, відбірковий тест з відповідями, В. Бузина, Е. Вандерлік). Опитувальник діагностики інтелекту (IQ);
- тест критичного мислення Л. Старки в адаптації О. Луценко;
- методика «Мотивація професійної та громадської діяльності» К. Замфір, адаптована автором – для визначення сформованості мотивів до розвитку громадянського суспільства;
- тест «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лірі;
- опитувальник «Визначення способів регулювання конфліктів» К. Томас в адаптації Н. Гришиної;
- методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова;
- опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» В. Моросанової;
- опитувальник «Емоційний інтелект» Н. Холла.

З метою виявлення значущих розбіжностей між двома вибірками, тобто між результатними виявленими на етапі констатувального експерименту та контрольного в дослідженні застосовано методи математичної статистики, для оптимізації підрахунків було використано пакет прикладних програм

статистичної обробки даних SPSS Statistics 18.0. Слід зазначити, що вибірки є залежними, тому що вимірювання відбувалися в одних і тих же респондентів, але на різних етапах експерименту, тобто до та після його впровадження. Таким чином, для аналізу отриманих даних були використані наступні статистичні критерії: параметричний t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок та ϕ^* -кутове перетворення Фішера для виявлення достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок до та після експерименту.

Формувальний експеримент включає перевірку гіпотези в межах предмета дослідження, у нашій роботі – створення педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів ЗВО в сукупності чотирьох складників; описання ходу експерименту.

Контрольний експеримент передбачає здійснення контрольної діагностики після впровадження педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів з метою визначення їх ефективності.

Дослідно-експериментальною базою дослідження стали: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (146 осіб); Харківська державна академія фізичної культури (50 осіб), Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (92 особи), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет (62 особи). Усього в дослідженні взяли участь 350 студентів і 35 викладачів.

З метою вивчення ціннісних орієнтацій на соціальну активність для досягнення позитивних змін у суспільстві було використано методику «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнової.

На основі підрахунку середніх значень за показниками, зазначеними в методиці, кожній цінності було призначено ранговий номер, що дозволяє описати ієрархію цінностей студентів ЗВО та місце соціальної активності в ній. Графічно результати дослідження представлені на Рис.1.1.



Рис. 1.1. Структура ціннісних орієнтацій у першокурсників

Проаналізувавши результати, можна зробити висновки, що в ієрархії цінностей у студентів першого курсу соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві посідає сьоме місце. Пріоритетне місце в структурі ціннісних орієнтацій у студентів посідають такі цінності, як: спілкування (перше місце), приємне проведення часу, відпочинок (друге місце) та любов і допомога та милосердя до інших людей (третє місце).

Виходячи з того, що кожному типу цінностей, відповідно до величини середнього показника та спираючись на наукові здобутки Ш. Шварца, було присвоєно ранг від 1 до 10, виявлено значущість кожного типу цінностей для особистості. Відтак, ранги від 1 до 3 відповідають високій значущості для

особистості; від 4 до 6 – середній. Ранги від 7 до 10 свідчать про низьку значущість даної цінності. Результати значущості соціальної активності за визначеними показниками наведені на Рис. 1.2., дозволяють зробити такі висновки: високий рівень значущості діагностовано у 18,86% респондентів (66 чол.), середній рівень значущості виявлено у 26,29% (92 чол.) досліджуваних, у 54,86% (192 чол.) студентів спостерігається низький рівень значущості таких цінностей, як: активності для досягнення позитивних змін у суспільстві.

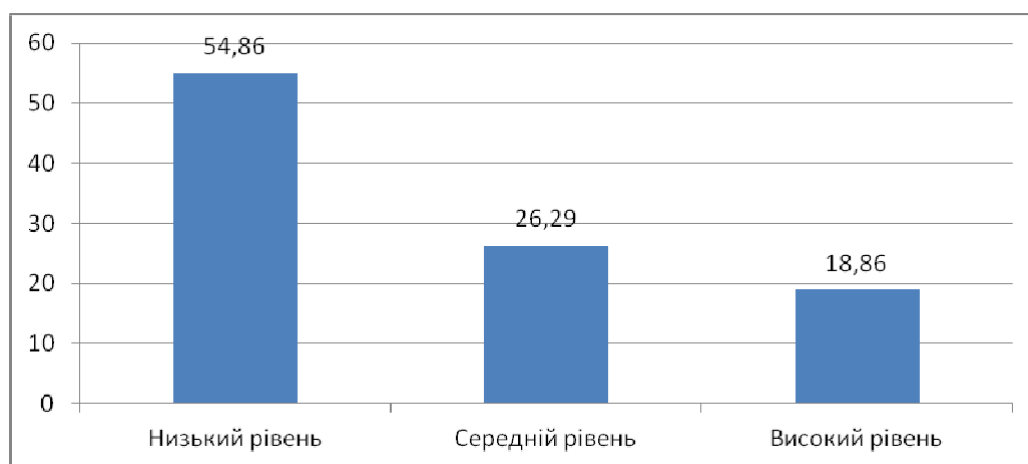


Рис. 1.2. Значущість соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії цінностей студентів першого курсу (у %)

Таким чином, спостерігається переважання середнього та низького рівня значущості соціальної активності, що свідчить про пасивне, неусвідомлене або частково усвідомлене, ситуативне ставлення до соціальної активності та низький статус соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії цінностей особистості, тобто респонденти можуть виявляти ціннісне ставлення, але їх соціальна активність залежна від навколишнього середовища, емоційного стану, значущих суб'єктів тощо.

Методика «Вивчення ціннісно-мотиваційного комплексу (ЦМК)» (К. Замфир, модифікація О. Реана) була використана для вивчення

ціннісно-смиислового ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, результати дослідження наведено на Рис. 1.3.

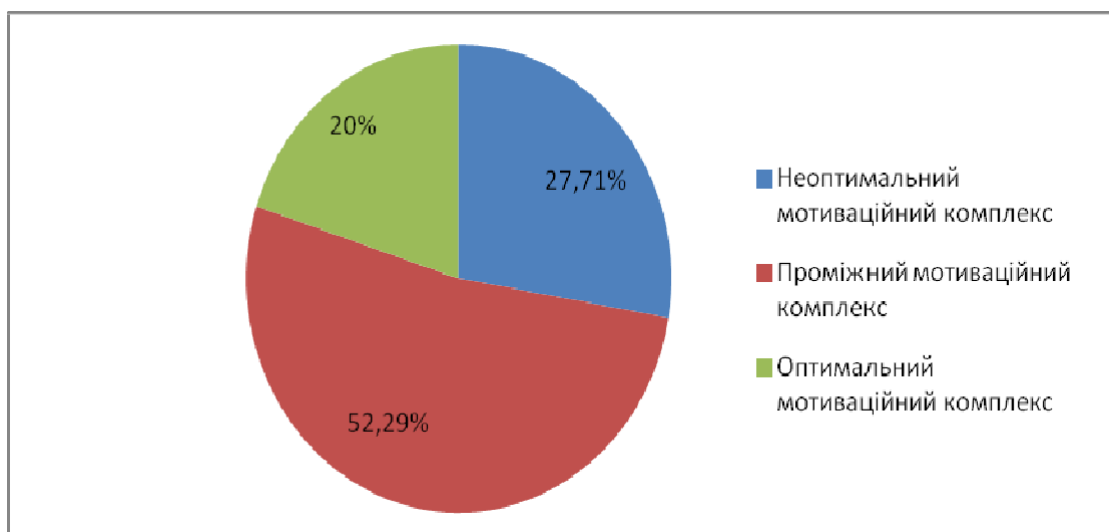


Рис. 1.3. Особливості мотивації професійної діяльності у студентів першого курсу (у %)

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити наступні висновки: у студентів першого курсу переважає проміжний мотиваційний комплекс 52,29% (183 чол.), такі результати дають нам можливість стверджувати, що в більшості студентів першого курсу навчання мотивація до професійної діяльності перебуває в зоні невизначеності, тобто на цьому етапі прийняття рішень студентами обумовлено як внутрішньою, так і зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною мотивацією. У деяких ситуаціях респонденти реалізують ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, а іноді під впливом різних внутрішніх та зовнішніх факторів надають перевагу іншій діяльності на протигагу професійній.

Неоптимальний мотиваційний комплекс виявлено у 27,71% (97 чол.) респондентів. Тож можна зробити припущення, що у студентів превалюють мотиви уникнення, осуду, які виходять на передній план відповідно до мотивів, пов'язаних із значущістю майбутньої професійної діяльності, а також зовнішньої позитивної мотивації, така позиція у майбутньому може

привести до підвищення рівня емоційної нестабільності в професійній діяльності.

Оптимальний мотиваційний комплекс спостерігається у 20,00% (70 чол.) досліджуваних, тобто переважання внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації над зовнішньою незадовільною впливає на рівень задоволеності обраною професією. Чим оптимальніше мотиваційний комплекс, тим більше активність студента мотивована самою сутністю професійної діяльності, пошуком можливостей досягти в ній певних позитивних результатів та професіоналізму, відповідно тим нижче емоційна нестабільність.

Із метою виявлення мотивації досягнення успіху та визнання з боку суспільства було використано методику *«Мотивація до успіху» Т. Елєрса*. Узагальнені результати діагностики студентів першого курсу наведено на Рис. 1.4.

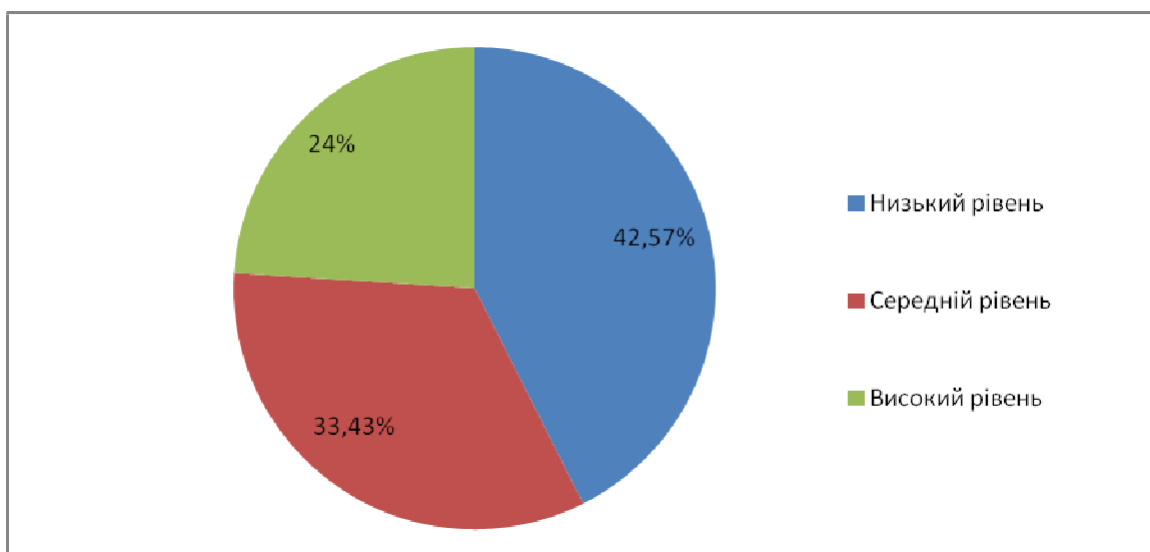


Рис. 1.4. Рівні сформованості мотивації до успіху у студентів першого курсу (у %)

Виходячи з даних, представлених на Рис. 1.4., можемо зробити висновок, що у вибірці студентів першого курсу переважає низький рівень мотивації до успіху та визнання з боку суспільства – 42,57% (149 чол.). У 33,43% (117 чол.) виявлено середній рівень мотивації. Високий рівень

мотивації до успіху діагностовано у 24,00% (84 чол.) респондентів. Таким чином, студенти першого курсу в більшості випадків характеризуються нечіткістю та неусвідомленістю потреби в досягненні успіху та визнання з боку суспільства, зниженому прагненні досягти високих результатів та майстерності в діяльності.

Узагальнені результати сформованості соціальної компетентності студентів першого курсу за ціннісним критерієм наведено у Табл. 1.4. Проаналізувавши наведені дані, можна констатувати, що у респондентів спостерігається здебільшого низький рівень (41,71%) сформованості соціальної компетентності; середній рівень виявлено у 37,43% студентів, а високий – лише у 20,86%.

Отже, серед студентів першого курсу переважає низький та середній рівень сформованості соціальної компетентності за ціннісним критерієм, що характеризується ситуативним ціннісним ставленням до соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві, у більшості випадків мотиви є неусвідомленими та нестійкими; ситуативністю, але вже усвідомленістю мотивів та потреб до професійної діяльності; нечіткістю та неусвідомленістю потреби в досягненні успіху та визнання з боку суспільства.

Таблиця 1.4.

Узагальнені результати сформованості соціальної компетентності студентів першого курсу за ціннісним критерієм на етапі констатувального експерименту

№ з\п	Рівні сформованості	чол.	%
1	Високий	73	20,86
2	Середній	131	37,43
3	Низький	146	41,71

Із метою дослідження соціальної компетентності за пізнавальним критерієм були визначені наступні показники, що характеризують рівні

сформованості соціальної компетентності: наявність знань про сутність і структуру соціальної компетентності; розвиненість інтелектуальних та розумових здібностей; здатність до критичного мислення.

Для дослідження показника «Наявність знань про сутність і структуру соціальної компетентності» було використано авторську анкету «Визначення рівня обізнаності студентів щодо сутності соціальної компетентності» (Додаток Б).

Зробивши якісний аналіз відповідей студентів на запитання анкети, було виявлено наступні результати: розкриваючи зміст поняття «соціальна компетентність» лише 10,57% (37 чол.) максимально розкрили сутність поняття: «це сукупність рис і якостей особистості, які допомагають бути активним членом суспільства», «особистісні характеристики, знання та уміння, що допомагають продуктивно спілкуватися та взаємодіяти в соціумі, проявляти активність»; «здатність до соціальної активності та інтерес до розвитку суспільства», «уміння та навички ефективної організації суспільної активності»; «вміння адаптуватися до умов, що змінюються, орієнтуватися в різноманітних ситуаціях».

Недостатньо повне розкриття поняття «соціальна компетентність» спостерігається у 34,86% (122 чол.) респондентів, відповіді студентів не розкривали повної сутності поняття, а в більшості випадків лише окреслювали різні складові соціальної компетентності: «активність людини»; «взаємодія з соціумом»; «навички взаємодії з соціальним оточенням»; «здатність до соціальної активності»; «активна громадянська позиція»; «приспосованість до життя».

54,57% (191 чол.) не розкрили поняття в загали, або дуже поверхово: «соціальні уміння»; «знання та уміння соціуму»; «соціальний професіоналізм», «навички спілкування з оточуючими», «взаємодія з представниками різних культур».

Аналізуючи відповіді студентів на питання «Які, на ваш погляд, якості особистості входять до соціальної компетентності?» ми можемо поділити студентів на три групи, у першу групу увійшли респонденти які назвали

п'ять і більше якостей (12,57% (43 чол.)), до другої групи увійшли ті досліджувані які написали 3-5 якостей (36,29% (127 чол.)), до третьої групи були віднесені студенти які назвали менше трьох якостей (51,43% (180 чол.)). Взагалі студентами були названі наступні якості особистості: активність, товарицькість, толерантність, дружелюбність, самокритичність, вмотивованість, високий рівень інтелекту, самостійність, лідерство, адекватна самооцінка, грамотність, комунікативні здібності, цілеспрямованість, організованість, стресостійкість.

До якостей, які найчастіше зустрічаються серед відповідей студентів відносяться такі, як: товарицькість, дружелюбність, комунікативні здібності. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що респонденти пов'язують соціальну компетентність в перш за все навичками комунікації та зі спілкуванням, тобто з комунікативною компетентністю.

Студентам було запропоновано продовжити перелік показників рівня сформованості соціальної компетентності особистості: усвідомлення необхідності розширення соціальних знань і умінь для досягнення поставлених цілей; здатність до адекватної самооцінки власних можливостей щодо досягнення конкретних результатів у наявній соціальній ситуації; уміння актуалізувати свій особистісний досвід; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір своєї поведінки; толерантність. Респондентами було доповнено наступне: «прийняття загальних норм»; «чутливість до потреб інших людей»; «розуміння причин поведінки інших»; «виражені лідерські якості»; «активна участь в соціально значущих проектах»; «уміння приймати рішення в різних життєвих ситуаціях»; «навички до вирішування конфліктів»; «здібності до здійснення відповідального вибору». 12,57% (43 чол.) виділили п'ять та більше показників; 34,57% (121 чол.) – 3-4 показники; 53,14% (186 чол.) респондентів виділили 1-2 показники, або зовсім не відповіли на питання.

На питання анкети «Якими, на вашу думку, психологічними особливостями повинен володіти студент для ефективного формування

соціальної компетентності? Респонденти відповіли наступним чином: «комунікативні та організаторські здібності»; «навички спілкування»; «доброта»; «емпатія»; «інтелект»; «креативність»; «творчі здібності»; «альтруїзм»; «внутрішній локус контролю»; «самоконтроль»; «цілеспрямованість»; «доброзичливість»; «організованість»; «врівноваженість»; «допитливість»; «впевненість у собі»; «адекватна самооцінка»; «активність»; «пластичність»; «незалежність»; «самостійність»; «чуйність»; «кмітливість»; «чесність»; «сміливість»; «життєрадісність». 11,14% (39 чол.) виділили п'ять та більше особливостей; 37,71% (132 чол.) – 3-4 особливості; 51,14% (179 чол.) респондентів виділили 1-2 особливості, або зовсім не відповіли на питання.

Аналіз відповідей студентів на питання «Дайте визначення поняттям: «соціальна активність», «соціальна зрілість», «толерантність», «культура міжособистісних відносин» дає нам змогу зробити висновок, що 11,71% (41 чол.) респондентів дали достатньо повну та розгорнуту характеристику усім запропонованим поняттям. 37,43% (131 чол.) досліджуваних не достатньо повно розкрили сутність запропонованих понять, або змогли розкрити не усі поняття. 50,86% (178 чол.) студентів надали поверхові відповіді та частково розкрили сутність понять «соціальна активність», «соціальна зрілість», «толерантність», «культура міжособистісних відносин».

Які, на ваш погляд, форми, методи та заходи сприяють формуванню соціальної компетентності студентів ЗВО? 53,71% (188 чол.) студентів написала 1-3 заходи; 35,43% (124 чол.) назвали 4-5 заходів і лише 10,86% (38 чол.) досліджуваних написали більше п'яти, форм, методів та заходів що сприяють формуванню соціальної компетентності студентів ЗВО: «участь у проектах»; «соціальні акції»; «семінари»; «лекції»; «екскурсії»; «стажування»; «обмін досвідом»; «організація допомоги соціально незахищеним категоріям»; «студентські будівельні загони». Найбільш розповсюдженими виявилися наступні відповіді (спостерігалися більше ніж у 50%): «тренінги»; «волонтерство»; «самоврядування»; «участь у організації різних свят та заходів».

До проблем, що перешкоджають максимальній реалізації процесу формування соціальної компетентності студенти першого курсу віднесли: «завантаженість навчального процесу»; «невідповідність особистісних якостей»; «неможливість приймати участь у соціальних заходах та проектах»; «недостатні матеріальні можливості»; «відсутність заходів, що сприяють формуванню соціальної компетентності»; «недостатня мотивація»; «низький рівень цілеспрямованості»; «байдужість». 9,14% (32 чол.) визначили більше ніж п'ять проблем; 35,43% (124 чол.) респонденти написали 3-5 проблем; більша кількість студентів (55,43% (194 чол.)) визначили лише 1-2 проблеми, або взагалі не відповіли на дане питання.

8,29% (29 чол.) студентів достатньо повно розкрили взаємозв'язок соціальної компетентності та соціального досвіду: «соціальний досвід це взаємодія з іншими та спрямована соціальна активність, що впливає на подальший розвиток різних сторін соціальної компетентності»; «коли активно взаємодієш з соціумом, то розвиваються якості які необхідні для формування соціальної компетентності»; «при отриманні соціального досвіду ми можемо аналізувати свою поведінку та вдосконалюватись, що впливає на розвиток соціальної компетентності».

Недостатньо повно взаємозв'язок соціальної компетентності та соціального досвіду розкрили 34,29% (120 чол.) студентів: «соціальна компетентність, це і є соціальний досвід»; «соціальна компетентність необхідна для отримання досвіду». 57,43% (201 чол.) респондентів розкрили взаємозв'язок соціальної компетентності та соціального досвіду частково та неповно: «досвід впливає на розвиток компетентності»; «чим ширше досвід, тим розвинутіше соціальна компетентність».

На питання «У чому, на ваш погляд, полягає універсальність соціальної компетентності?» студенти відповіли наступним чином: «покращує рівень життя»; «впливає на здатність адаптуватися в мінливих умовах»; «покращує рівень життя»; «високий рівень соціальної компетентності зачіпає усі аспекти

життя, та сприяє успішності»; «соціальна компетентність – це основа взаємовідносин, професійної діяльності та самореалізації».

Узагальнені результати діагностики студентів першого курсу щодо рівня знань представлені нами в процентному співвідношенні у Табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Узагальнені результати оцінки рівня знань студентів першого курсу відносно сутності та структури соціальної компетентності (у %)

Рівні сформованості	Чол.	%
Низький	187	53,43
Середній	125	35,71
Високий	38	10,86

Результати анкетування свідчать, про те що високий рівень знань студентів першого курсу відносно сутності та структури соціальної компетентності спостерігається лише у 10,86% респондентів; середній рівень виявлено у 35,71% першокурсників; низький рівень діагностовано у 53,43% респондентів. Для наочності результати дослідження представлені графічно на Рис. 1.5.

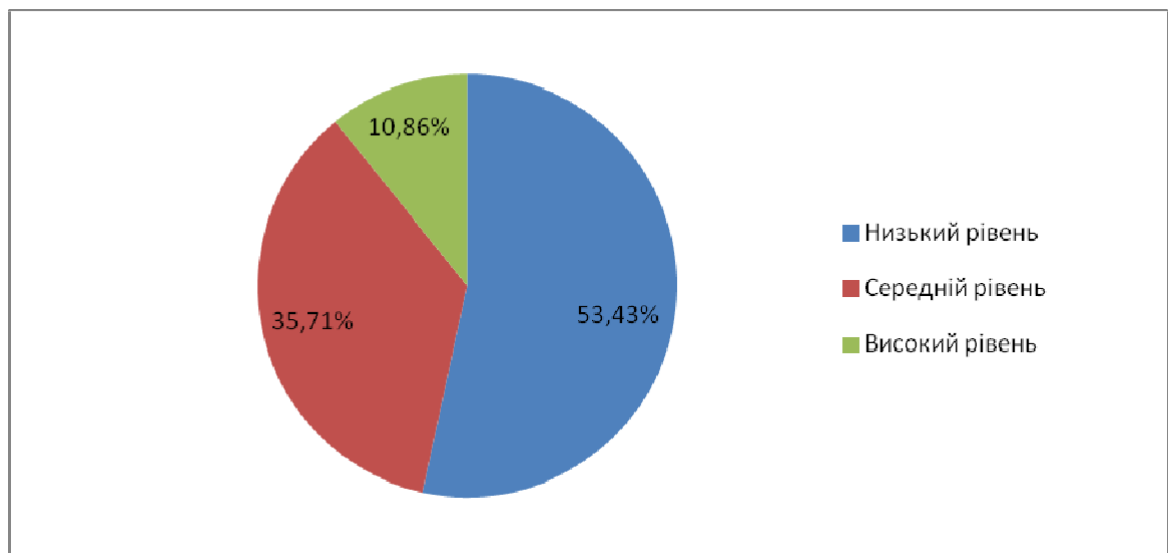


Рис. 1.5. Рівень знань студентів першого курсу щодо сутності та структури соціальної компетентності (у %)

З метою вивчення рівня розвитку інтелектуальних та розумових здібностей студентів була використана методика *KOT* (Короткий

орієнтовний, відбірковий тест з відповідями, В.Н. Бузина, Е.Ф. Вандерлік. Опитувальник діагностики інтелекту (IQ). Отримані результати представлено в таблиці 1.6. та графічно відображено на Рис. 1.6.

Таблиця 1.6

Узагальнені результати вивчення рівня розвитку інтелектуальних та розумових здібностей студентів першого курсу (у %)

Рівні розвитку	Чол.	%
Низький	71	20,29
Середній	163	46,57
Високий	116	33,14

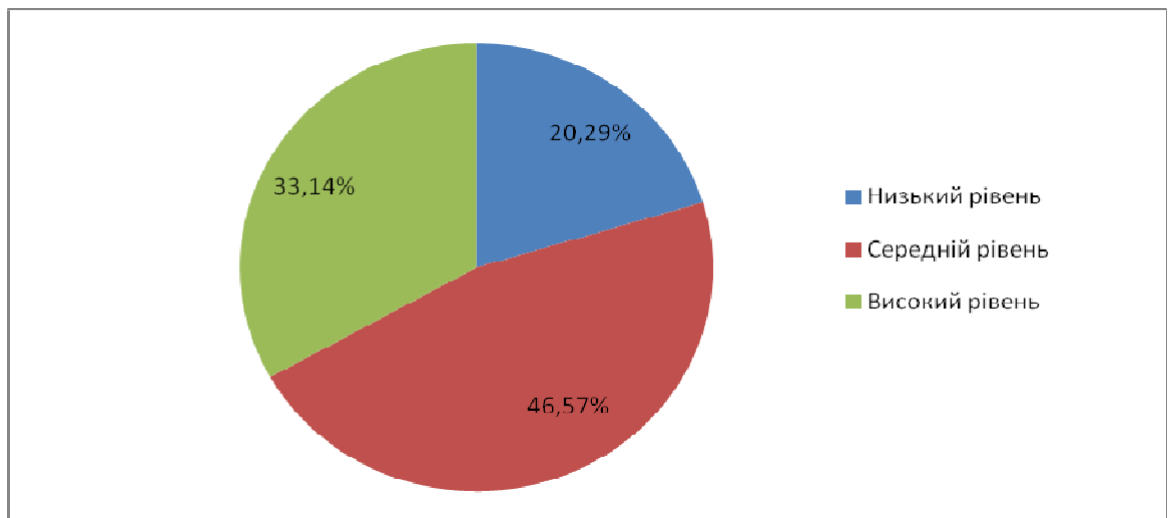


Рис. 1.6. Рівні сформованості розумових та інтелектуальних здібностей у студентів першого курсу (у %)

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що у переважній більшості респондентів спостерігається середній рівень розвитку розумових та інтелектуальних здібностей 46,57% (163 чол.).

У 33,14% (116 чол.) досліджуваних виявлено високий рівень розумових та інтелектуальних здібностей, студенти з високим рівнем характеризуються проявом здібностей до узагальнення та аналізу, гнучкістю та переключенням мислення, швидкістю та точністю відтворення, розподілу та концентрації

уваги, грамотністю, просторовою уявою, що сприяє розвитку здібностей до подальшого навчання та продуктивної пізнавальної діяльності.

Низький рівень діагностовано у 20,29% (71 чол.) студентів, що характеризує студентів недостатнім розвитком здатності до узагальнення та аналізу, гнучкості мислення, швидкості і точності сприйняття матеріалу, грамотності, що впливає на адаптаційні здібності особистості, вибір оптимальних стратегій поведінки та здатності до продуктивного навчання.

Вивчення здатності до критичного мислення відбувалося з допомогою методики «Тест критичного мислення» Л. Старки в адаптації О.Л. Луценко. Узагальнені результати діагностики наведено у Таблиці 1.7. та графічно представлено на Рис. 1.7.

Таблиця 1.7

Узагальнені результати вивчення рівня розвитку критичного мислення у студентів першого курсу (у %)

Рівні розвитку	Чол.	%
Низький	139	39,71
Середній	181	51,71
Високий	30	8,57

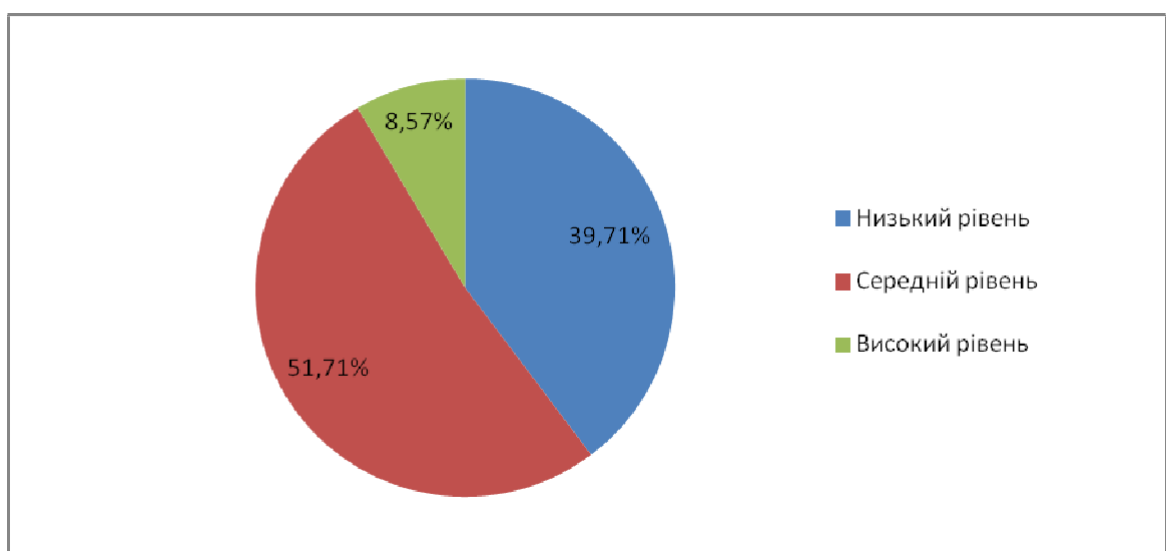


Рис. 1.7. Рівні сформованості критичного мислення у студентів першого курсу

Серед студентів першого курсу, що прийняли участь у експерименті спостерігається переважання середнього рівня розвитку критичного мислення – 51,71% (181 чол.). Вони непогано вміють аналізувати отриману інформацію і контролювати емоції, які можуть негативно впливати на об'єктивність інформації при прийнятті рішень. Також у студентів з середніми показниками досить добре розвинені операції критичного мислення – логіка, індукція, дедукція, рефлексія.

Низький рівень критичного мислення виявлено у 39,71% (139 чол.) досліджуваних, це свідчить що вони характеризуються недостатньо розвинутою логікою, процесів індукції і дедукції, здатністю фільтрувати недостовірну інформацію і збирати об'єктивну, виявляти маніпуляції, ілюзії і помилкові ідеї, приймати виважені рішення, аргументовано дискутувати, усвідомлювати свої упередженості і необ'єктивності інших.

Високий рівень критичного мислення діагностовано лише у 8,57% (30 чол.) респондентів. Високі результати свідчать про те, що у даного індивіда розвинені практично всі операції критичного мислення – логіка, індукція, дедукція, рефлексія, контроль над емоціями, аналіз інформації на достовірність, здатність розпізнавати свої ілюзії, маніпуляції з боку оточуючих, здатність відокремлювати оцінки і допущення від фактів, виявляти причинно-наслідкові зв'язки або приймати їх відсутність, визнавати обмеженість власних розумових процесів, виробляти найбільш оптимальні рішення в умовах невизначеності і ризику, вміння ставити реалістичні цілі і знаходити адекватні шляхи їх досягнення. Така людина є ефективним професіоналом у всіх видах роботи, що вимагає прийняття складних і відповідальних рішень, а також має загальну перевагу в життєдіяльності, адаптації до мінливих умов середовища.

Узагальнені результати сформованості соціальної компетентності студентів першого курсу за пізнавальним критерієм наведено у Табл. 1.8. Проаналізувавши наведені дані можна констатувати, що у респондентів спостерігається здебільшого середній рівень (44,57%) сформованості соціальної

компетентності за пізнавальним критерієм; низький рівень виявлено у 37,71% студентів, а високий лише у 17,71%.

Таблиця 1.8

Результати сформованості соціальної компетентності студентів першого курсу за пізнавальним критерієм (констатувальний етап експерименту)

№ з\п	Рівні сформованості	чол.	%
1	Високий	61	17,71
2	Середній	156	44,57
3	Низький	132	37,71

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок, що на даному етапі спостерігається недостатній рівень знань, щодо усіх аспектів соціальної компетентності. Знання переважно носять фрагментарний, неусвідомлений характер. Спостерігається ситуативний прояв пізнавальної активності та адаптації, недостатня розвиненість логіки, процесів індукції і дедукції, здатності фільтрувати недостовірну інформацію і збирати об'єктивну.

З метою дослідження соціальної компетентності за діяльнісним критерієм були визначені наступні показники: соціальна активність, сформованість культури міжособистісних взаємовідносин, здатність вирішувати конфліктів.

Дослідження рівня соціальної активності відбувалось з допомогою методики «Мотивація професійної та громадської діяльності» К. Замфір, адаптована С. Бушневим – для визначення сформованості мотивів до розвитку громадянського суспільства. Узагальнені результати отримані в процесі дослідження наведено в таблиці 1.9 та графічно представлено на рис. 1.8.

Узагальнені результати визначення сформованості мотивів до розвитку громадянського суспільства у студентів перших курсів (у %)

Показники	Чол.	%
Неоптимальний мотиваційний комплекс	235	67,14
Проміжний мотиваційний комплекс	83	23,71
Оптимальний мотиваційний комплекс	32	9,14

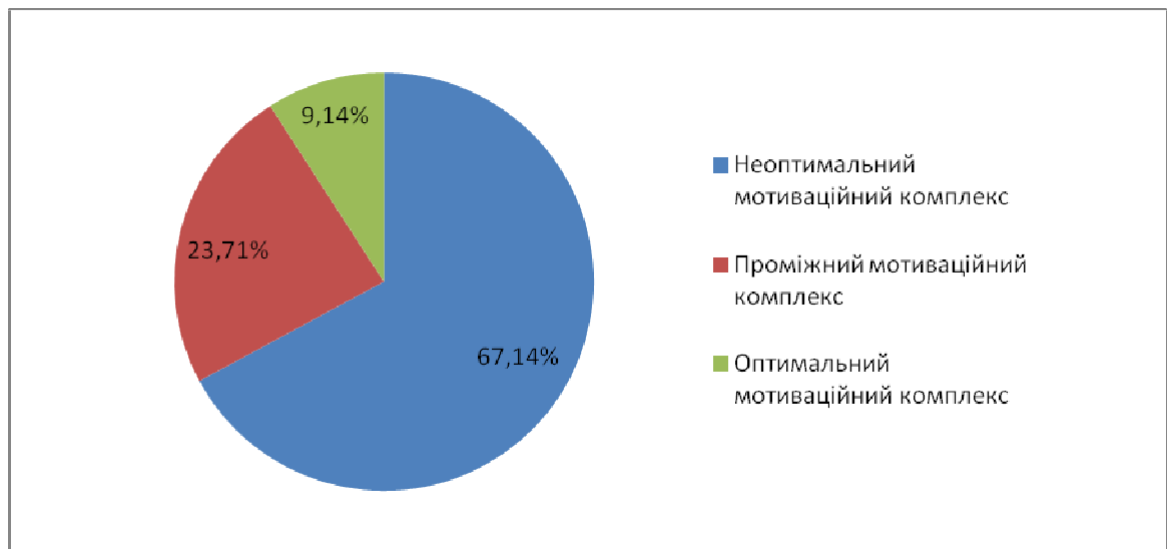


Рис. 1.8. Рівні сформованості соціальної активності у студентів першого курсу (у %)

Представлені результати дають нам можливість говорити, що серед студентів переважає неоптимальний мотиваційний комплекс – 67,14% (235 чол.), тобто респонденти характеризуються відсутністю або слабкою вираженістю мотивів до соціальної активності та участі в розвитку громадянського суспільства; неусвідомленістю сутності громадянської позиції; нездатністю конструювати власну громадянську позицію; низькою соціальною активністю, відсутністю проявів прагнення відстоювати активну громадську позицію; нездатністю відповідати позитивному образу соціально

активної особистості; відсутністю умінь ініціювати та проводити заходи, що сприяють розвитку громадянського суспільства.

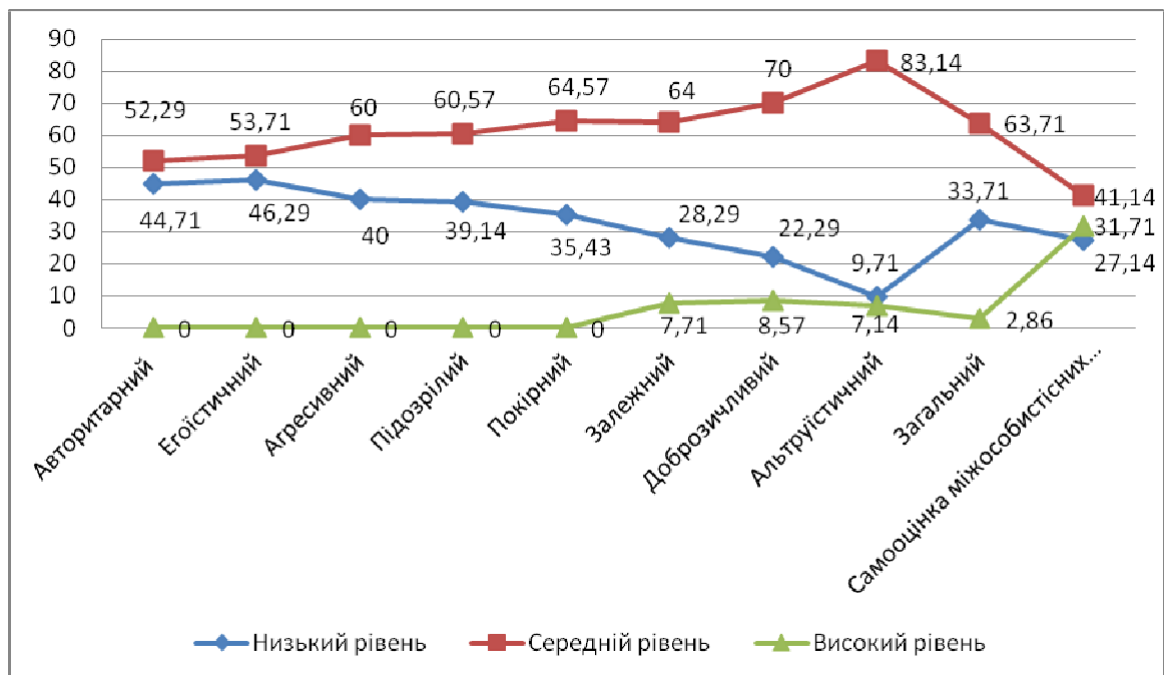
Проміжний мотиваційний комплекс виявлено у 23,71% (83 чол.) досліджуваних, що характеризує їх частковою сформованістю мотивів до участі в розвитку громадянського суспільства та епізодичному прояві зацікавленості в підвищенні рівня сформованості власної громадянської позиції; наявністю неусвідомлених навичок формування власної громадянської позиції; поверхневим розумінням вагомості громадянської позиції у професійній діяльності; достатнім рівнем сформованості умінь реалізувати заходи, які сприяють розвитку громадянського суспільства; епізодичністю прояву соціальної активності; здатністю відстоювати активну громадську позицію; епізодичному прояві соціальної активності. Оптимальний мотиваційний комплекс спостерігається у 9,14% (32 чол.) студентів першого курсу, тобто переважання внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації над зовнішньою незадовільною впливає на рівень задоволеності соціальною активністю. Респонденти характеризуються наявністю стійких мотивів до розвитку громадянського суспільства та систематичного підвищення рівня сформованості власної громадянської позиції; баченням цінності формування власної громадянської позиції та прагненням до підвищення рівня її сформованості; наявністю здатності займати й відстоювати активну громадську позицію; високим рівнем прояву соціальної активності.

Для дослідження сформованості культури міжособистісних взаємовідносин була використана методика «Тест Т. Лірі. Діагностика міжособистісних відносин». Результати дослідження наведено в таблиці 1.10 та графічно представлено на рис. 1.9. Зазначимо, що при аналізі результатів дослідження за даною методикою слід враховувати, той факт, що чим нижче показники тим вищий рівень адаптованості поведінки і навпаки, чим вище результати тим екстремальніша поведінка особистості. Даний принцип застосовується до усіх показників окрім самооцінки.

Таблиця 1.10

**Узагальнені результати вивчення показників міжособистісних
взаємовідносин у студентів перших курсів (у %)**

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%
Авторитарний	167	44,71	183	52,29	-	-
Егоїстичний	162	46,29	188	53,71	-	-
Агресивний	140	40,00	210	60,00	-	-
Підозрілий	138	39,14	212	60,57	-	-
Покірний	124	35,43	226	64,57	-	-
Залежний	99	28,29	229	64,00	27	7,71
Доброзичливий	78	22,29	245	70,00	30	8,57
Альтруїстичний	34	9,71	291	83,14	25	7,14
Загальний	118	33,71	223	63,71	10	2,86
Самооцінка міжособистісних відносин	95	27,14	144	41,14	111	31,71



**Рис. 1.9. Рівень сформованості міжособистісних відносин у студентів
першого курсу (у %)**

Аналіз даних наведених на Рис. 1.9 дозволяє зробити висновки відносно рівня сформованості міжособистісних відносин у студентів першого курсу, таким чином на графіці ми можемо бачити, що для 52,29% (183 чол.) досліджуваних виявлено середній рівень авторитарного типу взаємовідносин, такі показники характерні для енергійної домінантної особистості, що вимагає до себе поваги. Вона успішна в справах, користується авторитетом, любить давати поради оточуючим. У 44,71% (167 чол.) респондентів діагностовано низький рівень авторитарності, що характерно для впевненої в собі особистості, для якої властиві наполегливість і завзятість. При цьому дана особистість не обов'язково повинна бути лідером.

Низький рівень егоїстичного типу взаємовідносин виявлено у 46,29% (162 чол.) студентів, та свідчить про усвідомлення особистістю своїх потреб та бажань, уміння відстоювати свою позицію, цілеспрямованість. Середній рівень характеризується наявністю егоїстичних рис та спрямованості на себе, схильністю до суперництва – діагностовано у 53,71% (188 чол.) респондентів.

Середній рівень агресивного типу взаємовідносин спостерігається у 60% (210 чол.) досліджуваних, які відрізняється відвертістю, прямолінійністю і вимогливістю в ставленні до оточуючих. Низький рівень виявлено у 40% (140 чол.) студентів, та характеризується енергійністю і наполегливістю, завзятістю та впертістю.

У 60,57% (212 чол.) респондентів виявлено середній рівень підозрілого типу відносин. Даний тип особистості відрізняється лагідністю і сором'язливістю; легко бентежиться. Може підкорятися більш сильної особистості, не враховуючи умов конкретної ситуації. Низький рівень діагностовано у 39,14% (138 чол.) студентів, та характерний для поступливої, скромної, емоційно стриманої особистості. Особистість не відрізняється власною думкою, легко підкоряється, слухняно виконує свої обов'язки.

Покірний тип відносин на середньому рівні виявлено у 64,57% (226 чол.) досліджуваних, які відрізняються слухняністю і боязливістю, безпорадністю і невмінням проявити опір оточуючих. У 35,43% (124 чол.)

діагностовано низький рівень покiрного типу відносин, що виявляється в довірливості і конформності, схильності довіряти оточуючим і захоплюватися ними. Особистість з низьким рівнем відрізняється м'якістю і ввічливістю.

Низький рівень залежного типу взаємовідносин виявлено у 28,29% (99 чол.) студентів, характеризується скромністю, м'якістю характеру, ввічливістю, потреба в допомозі зі сторони оточуючих. Середній рівень діагностовано у 64,00% (229%) респондентів. Високий рівень виявлено у 7,71% (27 ол.) досліджуваних, що проявляється у залежності від оточуючих, невпевненості у собі, тривожності.

Для 70,00% (245 чол.) досліджуваних виявлено середній рівень доброзичливого типу взаємовідносин. У 22,29% (78 чол.) респондентів діагностовано низький рівень доброзичливості, такі показники характерні для людей зі здібностями до співробітництва та компромісу, з гнучким характером, доброзичливих ініціативних. Високий рівень спостерігається у 8,57% (30 чол.) студентів, що характерно для особистостей орієнтованих на соціальне схвалення

Середній рівень альтруїстичного типу взаємовідносин спостерігається у 83,14% (291 чол.) досліджуваних. Низький рівень виявлено у 9,71% (34 чол.) студентів, та характеризується відповідальність, толерантністю, добротою, емпатію. У 7,14% (25 чол.) діагностовано високий рівень альтруїстичного типу взаємовідносин, що проявляється у гіпервідповідальності, принесенні себе в жертву заради інтересів інших.

Загальний рівень сформованості міжособистісних відносин було виявлено шляхом підрахунку середньоарифметичних значень за усіма показниками методики, таким чином було виявлено, що у більшості студентів (63,71%) спостерігається середній рівень сформованості міжособистісних відносин, що характеризується недостатньою розвинутістю особистісних якостей що впливають на конструктивні, якісні, адаптивні взаємовідносини. Низький рівень виявлено у 33,71% студентів, що відповідає

високому рівню сформованості міжособистісних відносин. Високий рівень діагностовано у 2,86% досліджуваних, та говорить про не сформованість у респондентів якостей особистості та здібностей до побудування ефективних взаємовідносин.

Також з допомогою даної методики було визначено рівень самооцінки міжособистісних відносин, так у 41,14% (144 чол.) студентів було діагностовано середній рівень самооцінки, у 27,14% (95 чол.) досліджуваних низький рівень, у 31,71% (111 чол.) – високий рівень, що є адекватною оцінкою міжособистісних відносин, що склалися.

Діагностика здатності до вирішення конфліктів відбувалася з допомогою методики *«Визначення способів регулювання конфліктів» К. Томас в адаптації Н.В. Гришиної*. Отримані результати наведені в таблиці 1.11 та графічно представлені на рис. 1.10.

Таблиця 1.11

Узагальнені результати вивчення способів реагування в конфлікті у студентів перших курсів (у %)

Показники	Чол.	%
Суперництво	64	18,29
Співробітництво	42	12,00
Компроміс	87	24,86
Уникнення	57	16,29
Пристосування	39	11,14
Суперництво/компроміс	11	3,14
Співробітництво/компроміс	19	5,43
Компроміс/пристосування	17	4,86
Уникнення/пристосування	14	4,00

В конфліктних ситуаціях особистість оперує різними варіантами стратегій взаємовідносин які можуть біти, як конструктивними так і

деструктивними. К. Томас виділяє п'ять основних стратегій поведінки у конфлікті: суперництво, компроміс, співробітництво, уникнення та пристосування, але часто у особистості превалюють в рівній мірі декілька стратегій, тобто залежно від обставин та впливу різних факторів суб'єкт може поводитись в конфлікті по-різному. До оптимальних (конструктивних) стратегій поведінки у конфлікті відносяться: співробітництво та компроміс; до неоптимальних або деструктивних стратегій відносяться: уникнення, суперництво; стратегія поведінки у конфлікті «Пристосування» носить проміжний характер.

Проаналізувавши данні наведені на рис. 1.10 можна зробити наступні висновки: у 24,86% (86 чол.) переважає стратегія вирішення конфліктних ситуацій «Компроміс», ця стратегія це угода на основі взаємних поступок, пропозиція варіантів, що знімає виникле протиріччя.

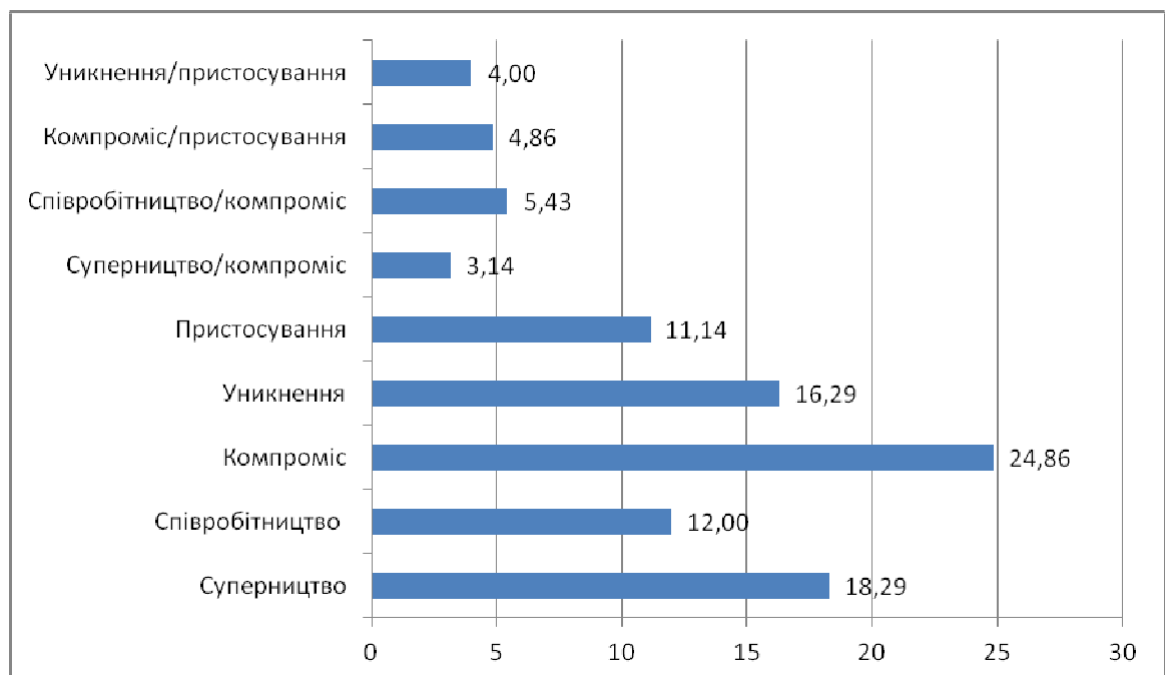


Рис. 1.10. Результати вивчення у студентів першого курсу провідних стратегій поведінки конфліктних ситуаціях (у %)

Суперництво, як провідна стратегія поведінки у конфлікті виявлена у 18,29% (64 чол.) студентів. Проявляється дана стратегія як прагнення домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду інтересі іншого.

У 16,29% (57 чол.) респондентів діагностовано вираженість стратегії «Уникнення», що характеризується відсутністю прагнення до кооперації, так і відсутністю тенденції до досягнення власних цілей.

Прояв стратегії «Співробітництво» спостерігається у 12,00% (42 чол.) досліджуваних, учасники ситуації що оперують даною стратегією приходять до альтернативи, повністю задовольняючої інтереси обох сторін.

У 11,14% (39 чол.) студентів провідною стратегією виступає «Пристосування (поступливість)».

Також, у групі студентів першого курсу були виявлені результати, що ілюструють вираженість двох стратегій поведінки в конфлікті, так у 5,43% (19 чол.) провідними стратегіями виявлено співробітництво та компроміс; у 4,86% (17 чол.) – компроміс та пристосування; у 4,00% (14 чол.) – уникнення та пристосування; у 3,14% (11 чоловік).

На основі отриманих даних були виявлені узагальнені результати сформованості здатності студентів першого курсу до вирішення конфліктних ситуацій, що представлені в Таблиці 1.12. Таким чином, ми можемо бачити, що у 42,29% студентів виявлено високий рівень сформованості здатності до вирішення конфліктних ситуацій, у 19,14% – середній рівень та у 38,57% респондентів низький рівень здатності до продуктивного вирішення конфліктних ситуацій.

Таблиця 1.12

Узагальнені результати сформованості здатності студентів першого курсу до вирішення конфліктних ситуацій

№ з\п	Рівні сформованості	чол.	%
1	Високий	148	42,29
2	Середній	67	19,14
3	Низький	135	38,57

Узагальнені результати сформованості соціальної компетентності студентів першого курсу за поведінковим критерієм наведено у таблиці 1.13.

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що у досліджуваних спостерігається здебільшого низький рівень (41,71%) сформованості соціальної компетентності за поведінковим критерієм; середній рівень виявлено у 36,86% студентів, а високий у 21,43% респондентів.

Таблиця 1.13

Узагальнені результати сформованості соціальної компетентності студентів першого курсу за поведінковим критерієм на етапі констатувального експерименту

№ з\п	Рівні сформованості	чол.	%
1	Високий	75	21,43
2	Середній	129	36,86
3	Низький	146	41,71

Таким чином, ми можемо підвести підсумок, що у більшості студентів першого курсу прояв соціальної активності носить ситуативний, неусвідомлений або частково усвідомлений характер та обумовлений зовнішніми обставинами; існують проблеми в системі міжособистісних взаємовідносин, що проявляється в недостатніх здібностях до адаптованої поведінки.

З метою дослідження соціальної компетентності за особистісним критерієм були визначені наступні показники: здатність до рефлексії; сформованість емоційного інтелекту; здатність до емпатії; сформованість навичок самоконтролю та саморегуляції.

З допомогою методики «*Діагностика рівня розвитку рефлексивності*» А.В. Карпова відбувалось дослідження рівня розвитку здатності до рефлексії. Результати дослідження наведено в таблиці 1.14 та графічно представлено на рис. 1.11.

Таблиця 1.14

Узагальнені результати вивчення рівня сформованості рефлексії у студентів перших курсів (у %)

Рівні сформованості	Чол.	%
Низький	107	30,57
Середній	177	50,57
Високий	66	18,86

Проаналізувавши отримані дані можна зробити висновок, що у 50,57% (177 чол.) респондентів спостерігається середній рівень рефлексії, низький рівень виявлений у 30,57% (107 чол.) студентів, у 18,86% (66 чол.) діагностовано високий рівень рефлексії.

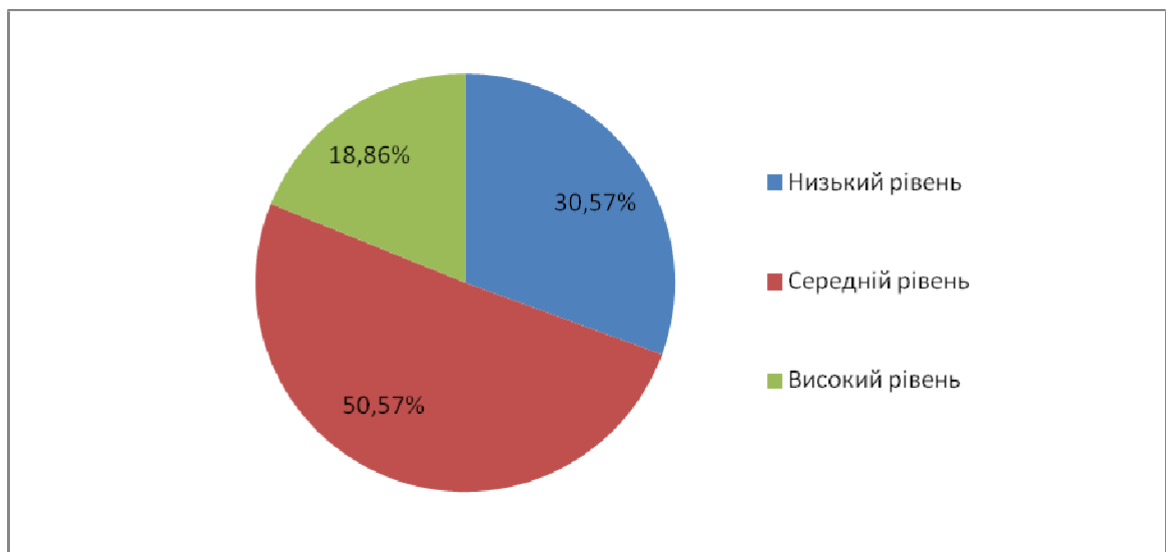


Рис. 1.11. Рівні сформованості рефлексії у студентів першого курсу (у %)

Таким чином, серед студентів першого курсу рівень рефлексії діагностовано на середньому та низькому рівні розвитку, що характеризує їх наступними ознаками: усвідомлення або часткове усвідомлення суті розумової операції, вміннями описати власні дії; недостатніми уявленнями власних індивідуальних особливостей, здатності до логічного мислення; відсутністю або нестійким інтересом до особистісного розвитку та розвитку логічного мислення.

Методика «Опитувальник емоційного інтелекту» Н. Холла була використана з метою визначення рівня розвитку емоційного інтелекту та емпатії студентів першого курсу. Результати дослідження наведено в таблиці 1.15 та графічно представлено на рис. 1.12.

Таблиця 1.15

Узагальнені результати вивчення рівня сформованості емоційного інтелекту у студентів перших курсів (у %)

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%
Емоційна обізнаність	82	23,43	210	60,00	38	10,86
Управління своїми емоціями	234	66,86	116	33,14	-	-
Самомотивація	156	44,57	174	49,71	20	5,71
Емпатія	79	22,57	213	60,86	58	16,57
Управління емоціями інших	207	59,14	66	18,86	77	22,00
Загальний	149	42,57	154	44,00	47	13,43

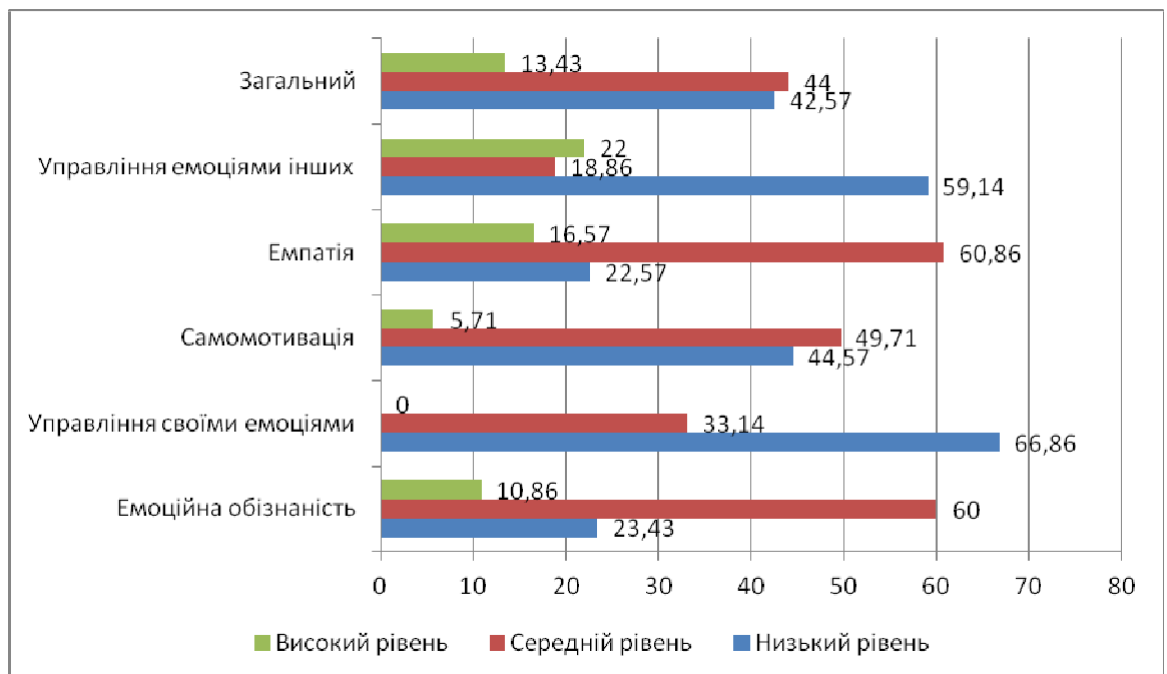


Рис. 1.12. Рівні сформованості емоційного інтелекту у студентів першого курсу (у %)

Аналізуючи данні представлені на лінійній гістограмі ми можемо зробити висновок, що високий рівень емоційної обізнаності виявлено у 10,86% (82 чол.) студентів, середній рівень у 60% (210 чол.), а низький у 23,43% (38 чол.) досліджуваних.

Високий рівень управління своїми емоціями серед студентів першого курсу не виявлено, у 33,14% (116 чол.) спостерігається середній рівень, низький рівень розвитку своїми емоціями діагностовано у 66,86% (234 чол.) досліджуваних. Розвиток самомотивації на високому рівні спостерігається у 5,71% (20 чол.), на середньому у 49,71% (174 чол.), низький рівень самомотивації діагностовано у 44,57% (156 чол.) студентів першого курсу. У більшості студентів розвиток емпатії виявлено на середньому рівні – 60,86% (213 чол.), у 22,57% (79 чол.) спостерігається низький рівень, у 16,57% (58 чол.) респондентів діагностовано високий рівень розвитку емпатії.

Для студентів першого курсу характерно наявність низького рівня розвитку здібностей до управління емоціями інших (59,14% (207 чол.)), середній рівень виявлено у 18,86% (66 чол.), високий рівень – 22,00% (77 чол.). Таким чином ми можемо підвести підсумок, що у студентів першого курсу переважає середній (44,00%) та низький (42,57%) рівень сформованості емоційного інтелекту, що проявляється в достатній емоційній обізнаності та розвитку емпатії, але недостатньо розвинутих здібностей до управління своїми емоціями та емоціями інших.

Вивчення рівня сформованість навичок самоконтролю та саморегуляції відбувалось з допомогою методики «*Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98*» В.І. Моросанової. Результати дослідження наведені в таблиці 1.16 та графічно представлено на рис. 1.13. свідчать, про те що низький рівень сформованості навичок до самоконтролю та саморегуляції виявлено у 38,57% (135 чол.) студентів першого курсу. У досліджуваних з низькими показниками проявляється прагнення до усвідомленого плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, і як наслідок проявляється залежність від ситуації і думки оточуючих людей. Можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети

особистісних особливостей у таких респондентів. Відповідно успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стилевих особливостей регуляції і вимог виду активності що освоюється.

Таблиця 1.16

Узагальнені результати вивчення рівня розвитку саморегуляції поведінки студентів перших курсів (у %)

Рівні розвитку	Чол.	%
Низький	135	38,57
Середній	94	26,86
Високий	121	34,57

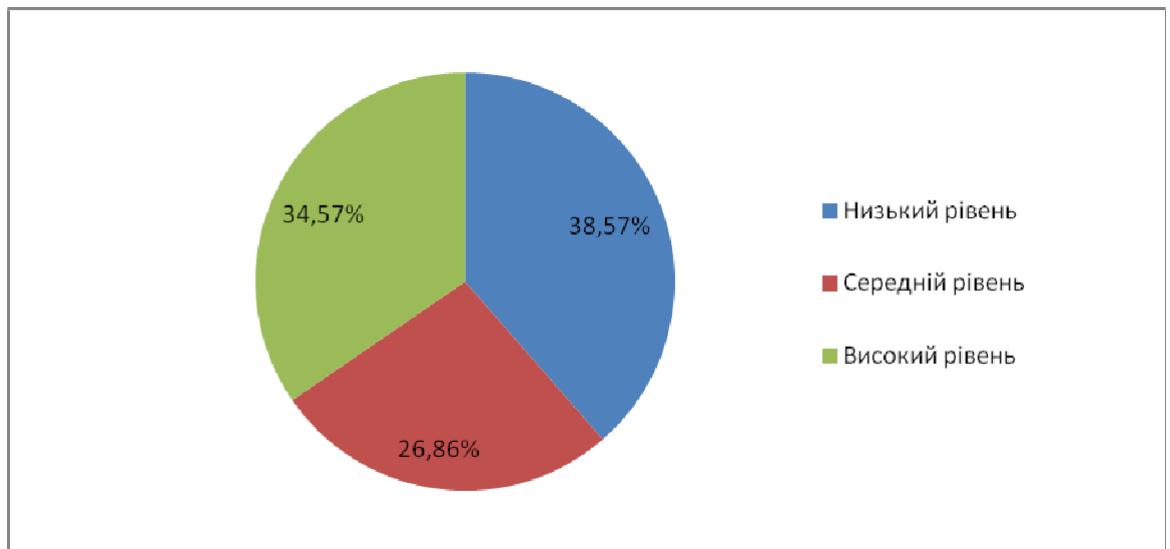


Рис. 1.13. Рівні сформованості навичок самоконтролю та саморегуляції

Високий рівень діагностовано у 34,57% (121 чол.) респондентів, середній рівень у 26,86%. Для досліджуваних з високими показниками загального рівня саморегуляції характерна усвідомленість і взаємопов'язаність в загальній структурі індивідуального регулювання регуляторних ланок. Такі респонденти самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них у більшій мірі усвідомлене. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий

стиль саморегуляції, який дозволяє, компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина опановує новими видами активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

Узагальнені результати сформованості соціальної компетентності студентів першого курсу за особистісним критерієм наведено у таблиці 1.17.

Таблиця 1.17

Узагальнені результати сформованості соціальної компетентності студентів першого курсу за особистісним критерієм (констатувальний етап експерименту)

№ з\п	Рівні сформованості	чол.	%
1	Високий	78	22,29
2	Середній	142	40,57
3	Низький	130	37,14

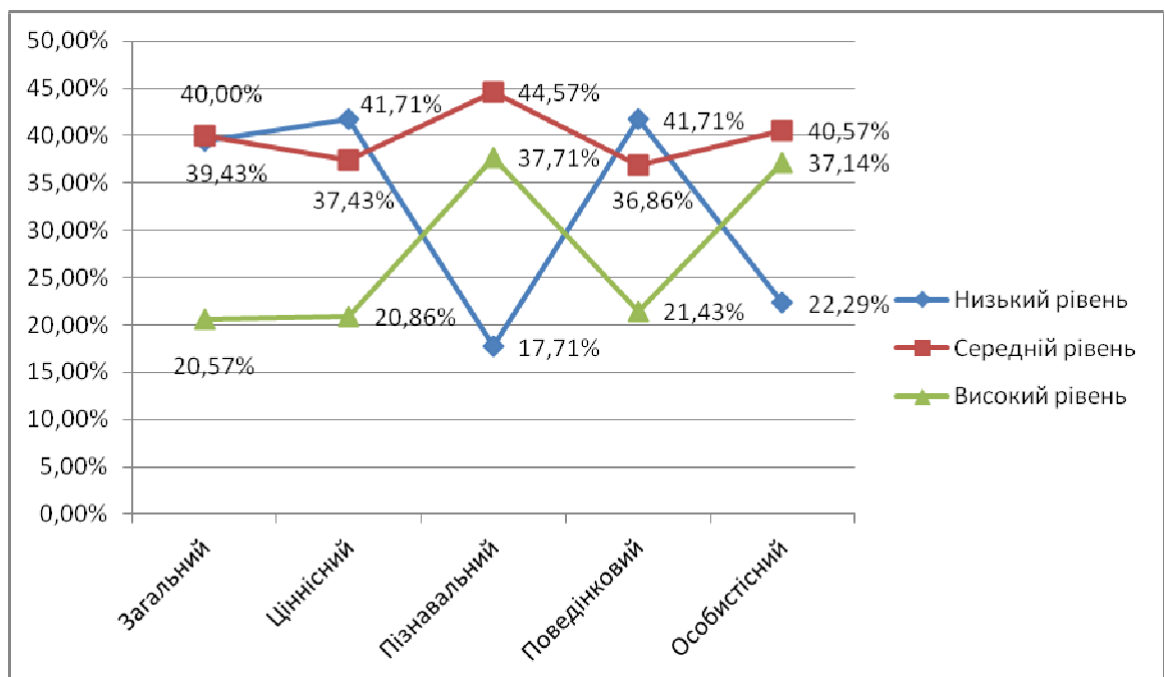
Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що у досліджуваних спостерігається вираженість середнього рівня (40,57%) сформованості соціальної компетентності за особистісним критерієм; низький рівень виявлено у 37,14% студентів, а високий у 22,29% респондентів. Отже, як і у результатах за попередніми критеріями узагальнений рівень розвитку соціальної компетентності студентів першого курсу знаходиться в діапазоні середнього та низького рівня.

Таким чином, проаналізувавши результати констатувального етапу експерименту можна зробити висновок про розвиток соціальної компетентності у студентів першого курсу. Результати дослідження наведено в таблиці 1.18 та графічно представлено на рис. 1.14.

Таблиця 1.18

**Узагальнений рівень сформованості соціальної компетентності у
першого курсу за ціннісним, пізнавальним, поведінковим та
особистісним критеріями (у %)**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%
Ціннісний	146	41,71	131	37,43	73	20,86
Пізнавальний	132	37,71	156	44,57	61	17,71
Поведінковий	146	41,71	129	36,86	75	21,43
Особистісний	130	37,14	142	40,57	78	22,29
Загальний рівень розвитку	138	39,43	140	40,00	72	20,57



**Рис. 1.14. Рівні сформованості соціальної компетентності у студентів
першого курсу (констатувальний етап експерименту) (у %)**

Проаналізувавши отримані дані можна зробити висновок, що у першокурсників на констатувальному етапі експерименту переважає середній (40%) та низький рівень (39,43%) розвитку соціальної

компетентності. Високий рівень розвитку соціальної компетентності діагностовано у 20,57% респондентів.

Таким чином, ми можемо бачити зниження рівня сформованості соціальної компетентності за ціннісним та поведінковим критеріями, що проявляється у пасивності, неусвідомленості та несформованості мотивів щодо соціальної активності, та нерозуміння її впливу на особистісне та професійне становлення особистості, а також низькому рівні мотивації досягнення успіху та визнання з боку суспільства. Відносно поведінкового критерію у студентів прояв соціальної активності носить неусвідомлений або частково усвідомлений характер та обумовлений зовнішніми обставинами; існують проблеми в системі міжособистісних взаємовідносин, що проявляється в недостатніх здібностях до адаптованої поведінки; виявлена переважання неадекватної самооцінки сформованих міжособистісних відносин; в вирішенні конфліктних ситуацій переважає вибір неконструктивних стратегій поведінки. За пізнавальним та особистісним критерієм спостерігається підвищення рівня розвитку, що відбувається за рахунок достатнього розвитку саморегуляції та самоконтролю, рівня розвитку інтелектуальних та розумових здібностей, хоча спостерігається недостатній рівень загальних знань відносно сутності та структури соціальної компетентності, факторів впливу на неї, механізмів та шляхів формування; ситуативний прояв пізнавальної активності та адаптації. Проявляється середній рівень рефлексії та здатності до управління та розпізнання своїх емоцій та недостатні уміння розпізнавати емоції оточуючих людей; самомотивація носить ситуативний характер.

Таким чином, у ході констатувального етапу експерименту була підтверджена актуальність емпіричного дослідження. Отримані дані свідчать про те, що на сучасному етапі становлення суспільства необхідно обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування, що потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої освіти.

Результати отримані на етапі констатувального експерименту свідчать про те, що загальний рівень сформованості соціальної компетентності за всіма критеріями (ціннісний, пізнавальний, поведінковий та особистісний) знаходиться на низькому (39,43%) та середньому (40,00%) рівні. За ціннісним критерієм у студентів на високому рівні знаходяться 20,86%, на середньому рівні – 37,43% та низькому – 41,71% респондентів; за пізнавальним критерієм у студентів на високому рівні знаходяться 17,71%, на середньому рівні – 44,57%%, низький рівень виявлено у 37,71% досліджуваних; за поведінковим критерієм на високому рівні знаходяться 21,43% студентів, середньому рівні – 36,86% респондентів, та низькому – 41,71% студентів; за особистісним критерієм у студентів на високому рівні знаходяться 22,29%, на середньому рівні – 40,57% та низькому – 37,14% студентів.

За результатами констатувального етапу експерименту також було з'ясовано причини низького рівня сформованості соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Таким чином, має місце недостатня значущість соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії цінностей особистості; ситуативне та неусвідомлене ставлення до майбутньої професійної діяльності; переважання низького рівня мотивації досягнення успіху; поверховість знань, щодо сутності та структури соціальної компетентності; недостатній рівень розвитку критичного мислення; невміння аналізувати ситуацію та обирати конструктивні моделі поведінки; прояв зниженого рівня рефлексії та емоційного інтелекту, що дозволяє розуміти і керувати своїми емоціями та емоціями інших, проявляти самомотивацію; ситуативний та неусвідомлений характер мотивів до розвитку громадського суспільства.

Отримані дані свідчать про те, що на сьогоднішній день визначення та експериментальна перевірка впровадження педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів в процесі діяльності органів студентського самоврядування є актуальною, що потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої освіти.

Висновки до розділу 1

Аналіз міждисциплінарного контексту дослідження феномена соціальної компетентності засвідчує його складність та багатоаспектність, необхідність звернення до таких понять, як «соціальне», «компетентність», «компетентінсний підхід», «соціальна компетентність».

Узагальнення положень нормативно-правових документів у галузі освіти, наукових досліджень щодо сутності понять «компетентність», «компетентінсний підхід в освіті» зумовили акцент на загальних компетентностях як універсальних компетентностях, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку. Соціальна компетентність дотична до таких загальних компетентностей, як здатність особистості до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність діяти соціально відповідально і свідомо та ін.

Аналіз наукових підходів до визначення сутності поняття «соціальна компетентність» дозволяє зробити висновок про наявність різних підходів до досліджуваного поняття. У філософському контексті соціальна компетентність розглядається як потенціал особистості, сформований у процесі життєдіяльності. Інтелектуальний, емоційний досвід особистості, що формується насамперед у процесі комунікації, є вирішальною основою взаємодії людини із соціумом. Із соціологічної точки зору соціальна компетентність виражається у здатності до активного соціального життя, досягнення соціально значущих результатів, не порушуючи при цьому соціальної гармонії з соціальним оточенням. У психологічному вимірі соціальна компетентність базується на сформованості соціального й емоційного інтелектів, заснованих на когнітивних процесах; розглядається як стійкий спосіб ефективного реагування та накопичення соціального досвіду, здатність до розуміння самого себе та інших, прогнозування міжособистісних взаємних подій тощо.

У межах такої галузі знань, як соціальна педагогіка / соціальна робота, соціальна компетентність, як правило, розглядається як якість особистості, що формується в процесі соціалізації людини. Значну роль у формуванні соціальної компетентності відіграє виховання та (або) різні види соціальної допомоги як цілеспрямовані складники процесу соціалізації, які допомагають людині набути соціальності – сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, що визначають її поведінку в суспільстві і дозволяють досягти успіху (самореалізації).

У загальнопедагогічному контексті соціальна компетентність представлена як: інтегративна характеристика особистості; інтегративне особистісно-професійне явище; інтегративна якісна категорія, особистісне новоутворення; здатність особистості; інтегрований комплекс парціальних компетентностей; процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду. У наукових дослідженнях наголошується на діяльнісному підґрунті прояву соціальної компетентності, акценті на соціальні норми та правила, включення особистості в соціальне середовище.

З урахуванням наукових підходів до сутності понять «соціальне», «компетентність», «загальні компетентності», варіативності потлумачень поняття «соціальна компетентність» у сучасному науковому дискурсі поняття «соціальна компетентність студентів закладу вищої освіти» представлено як інтегрована якість особистості, що уявляє собою динамічну комбінацію цінностей, мотивів, знань, умінь, навичок, індивідуально-психологічних якостей та дозволяє особистості бути успішною в освітній, соціокультурній, професійній діяльності на основі гармонійного співіснування внутрішнього світу та зовнішньої мінливої соціальної реальності.

Сутнісні та функційні характеристики соціальної компетентності студентів ЗВО зумовили визначення таких її *структурних компонентів*, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-поведінковий, індивідуально-психологічний. *Мотиваційно-ціннісний компонент* соціальної компетентності студентів ЗВО розглядаємо як індивідуальну систему цінностей, що мотивує особистість до

визначення власних ціннісних орієнтацій (інтелектуальних, моральних, поведінкових, творчих, міжособистісних) та вибору способу задоволення потреб та соціальної активності (поведінки, діяльності) в соціумі; *когнітивний компонент* – як систему знань про соціальні цінності, норми, ролі, закономірності протікання соціальних процесів та міжособистісної взаємодії, набутих у процесі життєвого шляху; *діяльнісно-поведінковий компонент* – як певну програму дій особистості щодо реалізації загальноприйнятих соціальних норм і правил поведінки в різних соціальних ситуаціях; трансформацію свідомості у конкретні соціальні дії, активності, спрямовані на розвиток та самореалізацію особистості у взаємодії з соціальним середовищем; *індивідуально-психологічний компонент* – як унікальну, неповторну комбінацію фізіологічних, психічних та психологічних якостей особистості, який визначає індивідуальний стиль життєдіяльності та розвитку особистості у взаємодії із соціумом.

У дослідженні студентське самоврядування розглядається як особлива форма ініціативної, самостійної громадської діяльності студентів, спрямованої на вирішення важливих питань життєдіяльності студентської молоді, розвиток її соціальної активності, підтримку соціальних ініціатив. Основною метою діяльності студентського самоврядування є створення умов для розкриття творчого потенціалу і підвищення рівня професійної підготовки студентів.

З урахуванням теоретичних засад дослідження, функцій та особливостей соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти було визначено такі *критерії* її сформованості: ціннісний; пізнавальний; поведінковий; особистісний. Відповідно, встановлено *рівні сформованості соціальної компетентності студентів*: низький, середній, високий.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив перевагу низького та середнього рівнів сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО. Встановлено, що має місце недостатня значущість соціальної активності для досягнення позитивних змін у

суспільстві в ієрархії цінностей особистості; ситуативне та неусвідомлене ставлення до майбутньої професійної діяльності; переважання низького рівня мотивації досягнення успіху; поверховість знань, щодо сутності та структури соціальної компетентності; недостатній рівень розвитку критичного мислення; невміння аналізувати ситуацію та обирати конструктивні моделі поведінки; прояв зниженого рівня рефлексії та емоційного інтелекту, що дозволяє розуміти і керувати своїми емоціями та емоціями інших, проявляти самомотивацію; ситуативний та неусвідомлений характер мотивів до розвитку громадського суспільства.

Одержані результати довели необхідність здійснення цілеспрямованої роботи з формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [114; 116; 117; 118; 122].

РОЗДІЛ 2
НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ Й ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА
ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ
СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

2.1. Наукове обґрунтування та розробка педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування

У методологічному контексті поняття «педагогічні умови» є предметом дослідження таких науковців, як А. Литвин [90], Н. Тверезовська та Л. Філіппова [184], Є. Хриков [201], Т. Шмоніна та І. Глухов [209].

У тлумачному словнику поняття «умова» потрактовується достатньо широко: 1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь, 2) обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь, 3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь, 4) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [129, с. 617]. Філософське тлумачення, як зауважує А. Литвин, полягає в тому, що «умова – це те, від чого залежить предмет або сукупність предметів (явищ), характер їх взаємодії, з наявності якого впливає можливість існування, функціонування та розвитку певного предмета» [90, с. 12], психологічне осмислення умов, зазвичай, «як причин, чинників, засобів, під впливом яких відбувається розвиток особистості» [90, с. 17]. У педагогічному словнику педагогічні умови представлено як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [165, с. 243].

За результатами всебічного аналізу методологічного потенціалу поняття «педагогічні умови» А. Литвин визначає, що «педагогічні умови – комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників» [90, с. 32].

Є. Хриков зазначав, що педагогічні умови – це обставини, які зумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу [201]. Основними властивостями педагогічних умов як складника наукового дослідження виокремлено такі: спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто вони мають практичну, нормативну спрямованість; спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності; педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил; їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження; відповідність вимогам наукової новизни; ймовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення); локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови) [201].

Варіативність наукових підходів до визначення сутності поняття «педагогічні умови» відзначають Т. Шмоніна та І. Глухов [209], які наголошують, що у психолого-педагогічній літературі «категорія “умова” трактується як видова категорія відносно до родових понять “середовище”, “обставини”, “стан”, що розширює сукупність об’єктів, які необхідні для виникнення, існування та зміни педагогічної системи» [209, с. 65]. Дослідники підкреслюють, що «педагогічні умови є якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища і для них притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення

поставленого педагогічного завдання; сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу» [209, с. 68].

В освітній практиці найчастіше розглядаються такі педагогічні умови, як організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні, соціально-педагогічні тощо (А. Литвин, Н. Тверезовська, Л. Філіппова) [90; 184]. Виокремлення тих чи тих педагогічних умов, спрямованих на забезпечення ефективності певного процесу, залежить від методологічних засад наукової розвідки, специфіки досліджуваного феномена, якісних характеристик суб'єктів освітнього процесу, особливостей технологічного забезпечення відповідного процесу (форми, методи та засоби реалізації поставленої мети), результатів первинної діагностики явища або процесу, що досліджується. Важливо підкреслити значущість об'єктивних та суб'єктивних чинників, що опосередковують досліджувані педагогічні процеси. Крім того, методологічне значення для обґрунтування педагогічних умов має, як наголошує А. Литвин, ресурсний підхід в педагогіці, «який визначає сукупність умов і засобів, необхідних для розвитку потенційних можливостей людини. Ресурсами називають зовнішні (засоби й умови навчального середовища) і внутрішні (індивідуальні, особисті) можливості. У багатьох дослідженнях ці ресурси позначають як середовищні (соціальні) й особистісні. Зовнішні ресурси соціально-економічного, культурного, освітнього середовища забезпечують комфортну організацію професійної підготовки, реалізацію завдань активного навчання, оптимальну динаміку працездатності тощо. До них можуть бути віднесені: педагогічні кадри, матеріальне забезпечення, засоби масової інформації, бібліотечні фонди, технічні засоби, Інтернет, тощо. У системі внутрішніх ресурсів особистості виділяють біогенетичні, фізіологічні, психологічні та професійні підсистеми. Зазначимо, що нині в ресурсному підході розглядають, переважно, структурні компоненти, що входять у поняття

особистісного та людського потенціалів, тобто засоби, властивості самої особистості» [90, с. 5 – 6].

У сучасній науково-педагогічній літературі з проблем формування соціальної компетентності студентської молоді представлено *різні підходи до виокремлення педагогічних умов*, що визначаються з метою забезпечення відповідного процесу. Так, Н. Борбич, досліджуючи формування соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу виокремлює такі педагогічні умови: «модифікація змісту навчально-виховного процесу; ефективні форми і методи навчально-виховної роботи в коледжі; вплив соціально-педагогічних чинників формування соціальної компетентності студентів; ефективне управління формуванням соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів» [16, с. 4].

Т. Василюк обґрунтовує дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін: «комплексний моніторинг рівня сформованості парціальних компетентностей нижчого ієрархічного порядку, які у своїй сукупності визначають соціальну компетентність студентів; використання технологій активного й інтерактивного продуктивного навчання гуманітарних дисциплін на засадах компетентнісно орієнтованої освіти; цілеспрямоване створення комплікативних соціально значущих ситуацій як обов'язкової складової змісту навчання гуманітарних дисциплін на основі інтеграції набутих знань, умінь і навичок, що визначають рівень сформованості парціальних компетентностей соціальної компетентності суб'єктів навчального процесу; стимулювання рефлексійної діяльності студентів на кожному етапі формування парціальних компетентностей нижчого ієрархічного порядку, спрямованої на забезпечення їх соціально-особистісної самореалізації» [25, с. 5].

Для вирішення завдань формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю І. Зарубінська обґрунтовує такі педагогічні умови: «розгляд завдань формування соціальної компетентності студентів як однієї з пріоритетних цілей підготовки фахівців економічного

профілю у вищому навчальному закладі; усвідомлення учасниками навчально-виховного процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «соціальна компетентність» як педагогічної категорії; організації навчально-виховного процесу на основі індивідуального підходу та принципів особистісно зорієнтованого педагогічного впливу, що ґрунтується на результатах ретельного вивчення наявного рівня сформованості соціальної компетентності та її індивідуальних особливостей у кожного студента; моделювання за допомогою педагогічних технологій інтерактивного та контекстного навчання предметного та соціального змісту життя й діяльності фахівця економічного профілю; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі та створення ситуації успіху» [59, с. 4 – 5].

У дослідженні І. Сидорук запропоновано такі організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки: «1) стимулювання соціальної активності студентів; 2) створення відкритого, збагаченого соціальним складником освітнього середовища закладу вищої освіти; 3) надання менторської підтримки студентам; 4) актуалізація інноваційних технологій, традиційних та інноваційних форм, методів, засобів дієвого формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників» [163, с. 33 – 34]. Так само організаційно-педагогічні умови розглядає Т. Тюльпа у межах дослідження системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у професійній підготовці: «організаційно-педагогічні умови (упровадження міждисциплінарної інтеграції навчальних дисциплін у процес формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей; наповнення змісту освіти соціально-орієнтованими смислами, що сприятимуть формуванню їхньої світоглядної позиції; використання соціалізуючого потенціалу соціокультурного середовища, спрямованого на формування гуманістичного й демократичного стилю спілкування учасників соціальної взаємодії; забезпечення організаційно-методичного супроводу процесу формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей на основі його технологізації з

урахуванням індивідуальної траєкторії професійної підготовки; активізація досвіду соціально значущої діяльності з метою організації соціально спрямованої взаємодії» [192, с. 8 – 9].

Організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки розробляє і впроваджує Р. Скірко: підготовка фахівців до впровадження моделі формування соціальної компетентності студентів у педагогічному процесі вищого навчального закладу; інтеграція в зміст професійної освіти майбутніх фахівців соціальних знань, умінь і навичок; залучення майбутніх фахівців до практико-орієнтованої діяльності з розв'язання життєвих соціальних проблем і реалізації суспільно значущих проектів; педагогічний супровід формування соціальної компетентності майбутнього спеціаліста в процесі професійної підготовки на діагностичній основі [164]. Важливість цієї роботи для нашого дослідження полягає в тому, що ми повинні системно ставитися до формування соціальної компетентності у студентів: як у процесі навчальної діяльності, так і позанавчальної, доповнюючи одну одну. Ця дисертація дозволить нам скорелювати зміст формування соціальної компетентності комплексом навчальних дисциплін освітньої програми та в процесі позааудиторної діяльності студентського самоврядування.

Найбільш дотичним до нашої дисертаційної роботи є дослідження О. Московчук, присвячене формуванню соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування [111]. Авторка виокремлює такі педагогічні умови: «забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі; моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи; включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти» [111, с. 20]. Підкреслимо, що не зважаючи на суголосність зазначеної дисертації проблематиці нашого дослідження, відзначені педагогічні умови враховували особливості освітнього процесу вищих педагогічних навчальних закладів та вибудовані на авторських теоретико-методологічних засадах.

З урахуванням теоретико-методичних засад дослідження, результатів констатувального етапу експерименту, наукових положень щодо поняття «педагогічні умови» (А. Литвин, Н. Тверезовська, Є. Хриков, Т. Шмоніна та ін.), варіативності наукових підходів до педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів ЗВО (Н. Борбич, Т. Василюк, І. Зарубінська, О. Московчук, І. Сидорук, Р. Скірко, Т. Тюльпа та ін.), теоретико-методичних засад організації студентського самоврядування у ЗВО (А. Базиленко, О. Войчун, М. Давидюк, Ю. Кращенко, А. Кузьмінський, Ю. Матвієнко, В. Мороз, К. Потопа, Л. Шеїна та ін.) визначено та обґрунтовано *педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у діяльності органів студентського самоврядування:*

- збагачення змісту професійної підготовки студентів (науково-педагогічної, практичної, психофізіологічної, психологічної) відповідно до нових вимог соціуму, спрямованого на формування соціальної компетентності; зміна рольових функцій керівника, куратора і викладача від традиційної ролі експерта-наставника до інноваційної ролі фасилітатора – лідера та учасника навчально-виховного процесу;
- створення в студентському самоврядуванні спеціального органу, що сприятиме формуванню соціального досвіду студентів на основі координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проєктів, включення в різні види соціальних практик;
- організація органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup» з метою цілеспрямованого формування в студентів соціальної компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей.

Розкриємо теоретичні засади та сутність кожної з умов та визначимо їх роль у процесі формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти.

Перша педагогічна умова – збагачення змісту професійної підготовки студентів (науково-педагогічної, практичної, психофізіологічної, психологічної) відповідно до нових вимог соціуму, спрямованого на формування соціальної компетентності; зміна рольових функцій керівника, куратора і викладача від традиційної ролі експерта-наставника до інноваційної ролі фасилітатора – лідера та учасника навчально-виховного процесу. Теоретичними засадами обґрунтування зазначеної умови визначено наукові положення щодо:

- категорії «супровід» в педагогіці – В. Гейтенко, В. Пристинський, Т. Пристинська [35], В. Головка [40], О. Єрмоєнко [50], І. Семененко [159] та ін.;
- соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей і молоді – О. Караман, Я. Юрків [66];
- соціально-педагогічного та психолого-педагогічного супроводу в освітньому середовищі ЗВО – В. Вовк [30], Т. Коростіянець [76], І. Краснощок [79], В. Лаппо [88], О. Павлова [132] та ін.;
- феномена фасилітації – К. Роджерс [242], М. Акер (M. Acker) [217], С. Гросс (S. Gross) [226], С. Хоган (C. Hogan) [228], Д. Хантер (D. Hunter) [229], Р. Шварц (R. Schwarz) [244] та ін.;
- фасилітативної діяльності в освіті – С. Березка [10], О. Галіцян [34], В. Плющ [140], К. Шевченко [206]; фасилітативної позиції сучасного викладача ЗВО – Н. Волкова, А. Степанова [32], умінь фасилітації соціального педагога у професійній діяльності – І. Литвин [91];
- фасилітації як методу формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства у ЗВО – О. Караман, В. Курило [83];
- діяльності куратора академічної групи в закладі вищої освіти – А. Авдєєва, І. Мельникова [2], Г. Жара [52].

В основу педагогічної діяльності з формування соціальної компетентності студентів покладено *принцип соціального загартовування* (М. Рожков). Відповідно до нього створюються певні умови: організація соціальних проб, що імітують реальні ситуації, діагностування готовності до системи соціальних відносин, формування способу адекватного реагування

на різні життєві і професійні ситуації, надання психолого-педагогічної допомоги в аналізі соціальних проблем. Так, цілями психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу є: підтримка психічного, соціально-особистісного і творчого розвитку студентів в ході освітнього процесу; сприяння адміністрації та педагогічному колективу (викладачам, кураторам і т. ін.) у створенні соціальної ситуації розвитку, підтримки індивідуальності студентів, яка забезпечує умови для розвитку особистості і охорони здоров'я студентів, викладачів та інших учасників освітнього процесу; сприяння в надбанні студентами психологічних знань, умінь і навичок, необхідних для отримання професії, розвитку кар'єри, досягнення успіху в житті.

У ході досягнення поставлених цілей вирішуються такі завдання:

- формування психологічного, інформаційно-аналітичного забезпечення освітнього процесу;
- створення умов для формування особистісно-творчого потенціалу студентів та викладачів;
- формування особистісних якостей і навичок ефективного спілкування, що дозволяють здійснювати успішну адаптацію молоді до сучасних вимог ринку праці;
- психологічне забезпечення адаптації студентів перших курсів до вищої освіти;
- психологічний супровід студентів, які навчаються за скороченими програмами;
- психологічне забезпечення ефективної взаємодії між студентами, викладачами і батьками;
- сприяння поширенню та впровадженню в практику досягнень в області вітчизняної і зарубіжної психології;
- сприяння в забезпеченні діяльності викладачів науково методичними матеріалами та розробками в області психології.

Для вирішення цього комплексу задач проводяться такі заходи:

- дослідження (моніторинг освітнього процесу, ефективність використовуваних методів навчання, рівень навчальної мотивації, ставлення до навчальної діяльності, аналіз особистісних здібностей студентів, вивчення психологічного клімату в колективі, проблеми лідерства). На основі отриманих в процесі досліджень результатів розробляються і реалізуються на практиці рекомендації, програми різних освітніх заходів, що дозволяють ефективно організувати освітній процес, кураторську роботу, поза аудиторну діяльність студентів;

- психологічна підтримка студентів (проведення консультацій, семінарів, тренінгів, спрямованих на формування особистісно-творчого потенціалу, особистісних якостей і навичок ефективного спілкування);

- психокорекційна робота за результатами діагностичного та консультаційного видів діяльності;

- профорієнтаційна робота (професійні знання, мотиви, професійні плани);

- упровадження і супровід здоров'язберігаючих технологій навчання.

У результаті проведених заходів досягаються зміни наступних якісних і кількісних характеристик: підвищення якості освітнього процесу, поліпшення професійної підготовки фахівців, вдосконалення соціально-особистісних якостей студентів, становлення професійно-творчих особистостей, активна життєва позиція студентів, поліпшення взаємин і взаємодії студентів і викладачів. В освітньому процесі має проводитися психологічна діагностика студентів-першокурсників, яка виявляє різні психологічні характеристики: ціннісні орієнтації, мотивацію, інтелектуальний потенціал, самооцінку. Отримані дані визначають напрямок подальшої психологічної роботи зі студентами.

У перші тижні навчання у ЗВО для першокурсників в рамках адаптаційного тижня проводяться заняття з психологом, на яких розповідається про форми і методи навчання в вузі, про способи ефективного

освоєння матеріалу, складання заліків та іспитів. Крім цього проводиться тренінг на об'єднання групи, зняття стресу і напруженості, пов'язаних з новим видом діяльності. Це допомагає першокурсникам швидше адаптуватися до навчання у закладі вищої освіти.

Індивідуальне і групове консультування проводиться за різними питаннях: проблеми в особистісно-емоційній сфері, проблеми взаємовідносин, особистісні особливості, конфліктні ситуації, допомога в освоєнні різних психологічних навичок, питання професійного орієнтування.

Ще однією формою групової роботи є психологічні тренінги. Як правило, вони спрямовані на формування будь-яких соціально-особистісних якостей, а також розвиток різних умінь і навичок. Проводиться також анкетування, спрямоване на з'ясування думки студентів щодо різних аспектів навчання, студентської роботи, позанавчальної діяльності.

Етапи розробки і управління процесом формування соціальної компетентності:

- визначення цілей і результатів;
- визначення вхідних елементів: визначення зацікавлених сторін (студенти, сім'ї студентів, роботодавці, держава, персонал навчального закладу) та їх вимог;
- моделювання (проєктування) процесу (складання схеми послідовності дій, персонал, технологія);
- визначення ключових етапів процесу, які слід контролювати, використовуючи кількісні та показники;
- розробка системи контролю, спрямована на поліпшення показників якості на вході, виході і всередині процесу, показників ефективності, системи зворотного зв'язку і відповідальності;
- визначення методів контролю/перевірки;

- визначення методів контролю залежить від вимог до вхідних елементів, досягнутих результатів, компетентності персоналу, матеріально-технічної бази, виду навчання, способів оцінки діяльності студентів.

Процес формування соціальної компетентності студента неможливо виділити з освітнього процесу, тому що він повинен пронизувати всю діяльність закладу вищої освіти.

Виняткову роль у формуванні соціальної компетентності грає професорсько-викладацький склад. Саме їх педагогічна компетентність, ставлення до роботи, до оточуючих, високий професіоналізм, ерудиція, самодисципліна, прагнення до творчості сприяють формуванню подібних якостей і в студентському середовищі. Їх інтелігентність, комунікабельність, тактовність створюють таку атмосферу між викладачами та студентами, коли останні стають рівноправними суб'єктами єдиного процесу освіти і виховання, саморозвитку, соціокультурного визначення.

У спільному проекті [231] Північних і Балтійських країн L4S (Learning4 Sharing) описана програма підготовки викладачів і визначені види компетентності, необхідні викладачам, трьох рівнів:

- загальна компетентність;
- компетентність щодо предмета (галузі знань);
- компетентність у своїй галузі.

Для даної програми під компетентністю розуміється готовність викладача самостійно ставити завдання для своєї роботи, планувати, організувати її і приймати рішення.

Охарактеризуємо лише перший, значущий для теми дослідження рівень. Він (загальна компетентність), визначається наступним чином:

- компетентність викладача – необхідні навички, знання, мотивація і гуманістична орієнтація – готовність підтримувати і інструктувати студента, беручи до уваги його потреби, найкращим можливим і необхідним способом;
- компетентність організатора навчання – готовність планувати, готувати, проводити навчання та оцінювати його за допомогою зворотного

зв'язку, а також при необхідності коректувати наявну навчальну програму і передбачати нові тенденції в навчанні;

- компетентність дослідника – готовність зрозуміти зв'язку між практичним знанням і теорією в повсякденній діяльності, систематизувати і створювати нові знання на основі свого практичного досвіду, бути інтерпретатором академічних знань;

- компетентність громадської особи – готовність подати приклад, виступати від чийогось імені, при необхідності бути одночасно аналітиком, критиком і виразником громадської думки;

- компетентність носія культури – знає і цінує національну культуру, місцевий культурний колорит, і відкритий для комунікації з іншими культурами.

Таким чином, викладач грає ключову роль в створенні психологічного середовища, необхідного для формування соціальної компетентності студентів.

Також на факультетах введена посада заступника декана по роботі зі студентами. Заступники декана по роботі зі студентами забезпечують роботу за такими напрямками: навчальна робота; наукова діяльність факультету; соціально-гуманітарна робота.

У багатьох професійних освітніх установах створюються студентські відділи. Студентський відділ відіграє особливу роль в виховному процесі. Акумулюючи в своїй діяльності багато питань студентського життя, він здійснює такі функції:

- організація та координація роботи зі створення цілісної концепції і системи соціальної роботи зі студентами;

- створення бази даних з питань студентського життя;

- підготовка нормативних документів, наказів, що регламентують позанавчальну роботу зі студентами;

- координація роботи заступників деканів факультетів по роботі зі студентами для створення єдиного виховного простору;
- координація роботи з факультетами, підрозділами, громадськими організаціями щодо вирішення питань навчально-виховної та соціальної роботи зі студентами;
- координація роботи з формуванню Фонду соціального захисту студентів і аспірантів;
- координація роботи та контроль за стипендіальним забезпеченням студентів;
- організація роботи з надання матеріальної допомоги студентам;
- організація додаткової освіти студентів;
- складання соціального паспорта студентських груп;
- пошук альтернативних джерел соціальної та матеріальної підтримки найбільш обдарованої частини студентства;
- організаційна робота з факультетами з оформлення іменних стипендій;
- участь в підготовці і проведенні підсумкової студентської наукової конференції університету;
- надання допомоги студентам в оформленні документів і вирішенні матеріальних питань для участі у Всеукраїнських студентських конкурсах, олімпіадах, наукових конференціях;
- робота з підтримки та розвитку студентського самоврядування;
- надання організаційної та матеріальної допомоги в реалізації ініціатив з розвитку студентських клубів, творчих колективів і інших студентських структур, а також при проведенні культурно-масових, спортивних та інших заходів;
- координація роботи факультетів з організації проживання студентів у гуртожитках;

- організація взаємодії з установами міста і області з метою оптимізації соціальної допомоги та виховної роботи зі студентами.

Також кожен курс має свого постійного куратора (едвайзера), що займається навчальною та позанавчальною виховною роботою в групах. Куратор надає допомогу студентам при їх взаємодії з усіма спеціальними структурами, покликаними вести навчальну та позанавчальну роботу, проводить спеціальні заходи па курсах і сприяє участі студентів в загальнофакультетських заходах і заходах всього освітнього закладу. Інститут кураторів на факультеті підзвітний заступнику декана по роботі зі студентами.

Важливою ланкою ЗВО, що визначає зміст і єдність навчального, наукового та виховного процесу, основним структурним підрозділом є кафедра. Такий статус кафедр зумовлений тим, що найбільшим виховним потенціалом володіє навчальний процес, зміст якого забезпечується саме кафедрами вищого навчального закладу. Випускаючі кафедри формують професійну та інтелектуальну компетентність майбутніх фахівців, прищеплюють смак до науково-дослідній роботі. Вони ж покликані прищеплювати студентам норми професійної етики, громадянської відповідальності вченого за наслідки його професійної діяльності.

Вважаємо, що функціонал викладачів, керівників, кураторів має бути пов'язано із роллю фасилітатора або модератора спілкування. Обидва ці поняття, що виникли і набули широкого поширення в сфері ділової групової комунікації, в останні роки починають дедалі активніше використовуватися і в освіті.

Поняття «фасилітатор» (англ. *Facilitator*, від лат. *Facilis* – «легкий, зручний») в педагогіці з'явилося в контексті особистісно зорієнтованої парадигми освіти і висловлює функцію педагога, спрямовану на допомогу дитині в процесі розвитку, сприяння їй в «важкій роботі зростання» (К. Роджерс). Саме тому найчастіше педагога називають фасилітатором в соціальній педагогіці. Однак це поняття в нашій країні

починає застосовуватися і в предметному навчанні, особливо коли воно дидактично орієнтоване на посилення суб'єктної позиції учня чи студента, тобто його самостійності в навчанні.

У даній роботі ми розглядаємо фасилітаційну діяльність і позицію фасилітатора в широкому і вузькому сенсі. У широкому сенсі фасилітаційна діяльність – це діяльність викладача, спрямована на полегшення процесу навчання, виховання, формування якостей особистості, розвитку особистості і т. ін. Згідно з поглядами К. Роджерса, педагог фасилітатор не опікується і не спрямовує студентів, а намагається зрозуміти і прийняти його позицію; демонструє різні варіанти дій і поведінки, дозволяючи студенту здійснити власний вибір; сприяє розвитку студентів в як окремих особистостей. Фасилітатор будує взаємини з учнем на основі таких принципів: щирість, відкритість і емпатія, розуміння і прийняття учня, довіра і співпраця [242]. Саме в такому розумінні, фасилітаційна діяльність є системоутворюючим елементом педагогічної діяльності викладача, який здійснює педагогічний супровід.

У вузькому сенсі, уживаній більшою мірою в сфері підвищення кваліфікації, бізнес-навчання та навчання персоналу, фасилітація розуміється як професійна організація процесу групової роботи, спрямована на досягнення групою поставлених цілей. Фасилітатор – це особа, яка управляє процесом обговорення, залучає учасників в роботу і структурує роботу групи. Необхідно відзначити, що діяльність фасилітатора, навіть якщо її рамки обмежені груповий дискусією, базується на основних положеннях педагогічної фасилітації К. Роджерса і його послідовників.

Проаналізувавши роботи названих вище авторів і екстраполюючи узагальнені висновки на діяльність викладача-супроводжуючого, ми прийшли до розуміння позиції і особливостей діяльності фасилітатора в умовах педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів. Фасилітатор – це викладач, який відмовився від ролі експерта на користь ролі помічника, супроводжуючого студентів у формуванні соціальної компетентності в умовах

спеціально організованого міжособистісного спілкування. Діяльність фасилітатора в основному пов'язана з груповою роботою студентів на семінарах, практичних заняттях, тренінгах.

В основі фасилітації лежить використання спеціальних прийомів, методів і технік, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями і підводить учасника групової роботи до прийняття грамотного рішення за рахунок реалізації його внутрішніх можливостей. Тобто модерація групової роботи в більшій мірі спрямована на розкриття внутрішнього потенціалу учасників комунікації. Вона не привносить нового, а лише допомагає потенційне зробити актуальним.

При всій удаваній близькості цих понять, вони тим не менше висловлюють різні функції педагога. Педагог-фасилітатор, виходячи з буквального значення цього англійського слова, орієнтований на те, щоб зробити процес навчання зручним і легким для всіх учнів, надати індивідуальну допомогу кожному в освоєнні навчального матеріалу, але учень при цьому багато в чому зберігає позицію об'єкта діяльності педагога. На відміну від цього, головне завдання модератора – організувати оптимальні умови, що забезпечують для всіх можливість включитися в процес навчання, не намагаючись в той же час когось кудись «вести» – це справа і відповідальність кожного студента. Тобто, по суті, функція модератора не так педагогічна, скільки «викладацька».

Зі сказаного видно, що нові ролі педагога вимагають і нових компетенцій: технічних навичок, навичок встановлення норм і правил поведінки у віртуальному середовищі, навичок модерації, атомізації навчального матеріалу, підтримки темпу віртуального спілкування і створення педагогічного дискурсу, націленого на спілкування студентів між собою і матеріалом, а не між студентами та педагогом. Це, в свою чергу, вимагає внесення відповідних коректив у професійну підготовку педагогів – і з точки зору уточнення змісту та оновлення форм їх навчання, і в аспекті розширення їх професійних компетенцій. У практичному плані це ставить

проблему конкретизації змісту і структури нових компетенцій, їх співвіднесення з нормативно закріпленими компетенціями педагога і модулями (дисциплінами) освітньої програми їх підготовки.

У навчальному закладі формування соціальної компетентності студентів реалізується в єдиному освітньому процесі. Здійснювати цю діяльність можна через аудиторні форми роботи в рамках дисциплін Державного освітнього стандарту та через позааудиторні форми роботи.

Для реалізації вимог суспільства до соціальної компетентності студентів необхідно, щоб вони були сформульовані в Державних освітніх стандартах. Цілі вищої освіти в галузі навчання особистості – це отримання випускником фундаментальних знань; прилучення його до культурних цінностей; здобуття вищої професійної освіти; надбання загальних і спеціальних компетенцій, що сприяють його соціальній мобільності і стійкості на ринку праці. В галузі виховання особистості це – формування навичок і компетенцій, що сприяють зміцненню її моральності; розвитку загальнокультурних потреб, творчих здібностей, соціальної адаптації; розвитку комунікативності, толерантності, наполегливості в досягненні мети, витривалості, фізичної культури і ін.

Соціальна компетентність студентів, випускників професійних освітніх установ є неодмінною умовою збереження становленні громадянина нового суспільства. Кожна компетенція, згідно з новим стандартом, повинна забезпечуватися певним набором дисциплін (або практик), об'єднаних у відповідні модулі, а зміст модулів дисциплін – повністю відповідати рівню цих компетенцій. Так, соціально-гуманітарним і загальнонауковим дисциплінам належить пріоритетна роль у формуванні соціальних, комунікативних компетенцій, компетенцій у сфері пізнавальної діяльності, в розвитку інтелектуальної допитливості, в «навчанні життя» – через загальний розвиток, творчість, художньо-естетичну підготовку і т. ін.

Друга педагогічна умова – створення в студентському самоврядуванні спеціального органу, що сприятиме формуванню соціального досвіду

студентів на основі координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проектів, включення в різні види соціальних практик. Теоретичними засадами її обґрунтування визначено наукові положення щодо:

- організації студентського самоврядування в закладах вищої освіти – А. Базиленко [7], О. Войчун [31], М. Давидюк [43], Ю. Кращенко [80], А. Кузьмінський [82], Ю. Матвієнко [100], В. Мороз [106; 107], К. Потопа [145], Л. Шеїна [208] та ін.;
- ролі студентського самоврядування у соціальному становленні молоді – С. Кикоть [68], В. Краногорська [78], В. Курило, С. Савченко [84], Т. Логвиновська [92], Ю. Матвієнко [100], І. Сидорук [160] та ін.

У концепції виховної діяльності студентське самоврядування визначається як демократична форма організації життєдіяльності студентської спільноти, яка передбачає розвиток самостійності студентів у прийнятті та реалізації рішень для досягнення групових цілей.

Самоврядування є важливим фактором організації виховного процесу у вищих навчальних закладах. З одного боку воно формує причетність студентів до процесу організації їх життя у вищому навчальному закладі, з іншого – дозволяє реалізувати їх лідерський і творчий потенціал.

З метою організаційного та науково-методичного забезпечення впровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах Міністерство освіти і науки України наказом від 03.04.2001р. № 166 затвердило «Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах». Згідно з ним, «самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями) і здійснюється студентами відповідно до мети і завдань, що стоять перед студентськими колективами» [55].

Студентські організації є посередниками між адміністрацією вищих навчальних закладів та студентськими колективами. Оскільки студентське самоврядування є соціальною моделлю, то доцільно зауважити, що партнерська взаємодія студентського активу, студентського колективу та викладачів здійснює різносторонній вплив на свідомість молодої особистості, де основним принципом є різноманітність форм взаємодії об'єктів та суб'єктів процесу виховання, метою яких є підготовка до самостійної діяльності з урахуванням потреб та вимог учасників процесу. У студентському середовищі активно реалізуються різні неформальні студентські ініціативи – так звані «молодіжні субкультури».

Самоврядування як одна з форм «народовладдя» – це, свого роду, метод управління, який ґрунтується на самоорганізації, саморегулюванні та самодіяльності і не допускає застосування спеціального апарату примусу. Самоврядування базується на тих принципах, що й демократія: меншість підкоряється більшості, формальна рівність, вільний вияв інтересів, загальноприйняті права і обов'язки, поєднання елементів представництва і прямого волевиявлення. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах Заходу можна розглядати не лише як традицію, а й як механізм побудови моделі університетської освіти загалом і спосіб утвердження демократичних принципів майбутньої еліти [176].

В якості системоутворювального чинника процесу розвитку самоврядування виступає мета діяльності. Джерелом розвитку самоврядування виступає протиріччя між цілями, процедурою їх досягнення і ставленням до цього студентів. Формою вирішення цієї суперечності є включення молодих людей в реальні проблемні управлінські ситуації, інтенсивну організаторську діяльність, аналіз діяльності. Самоврядування розвивається тільки тоді, коли студенти опиняються в ситуації вибору рішення, коли вони самі визначають шляхи вирішення поставленої проблеми.

У зв'язку з затвердженням демократичних принципів в системі управління освітніми установами в якості головних цілей студентського самоврядування можна розглядати:

- посилення ролі студентських громадських організації у вихованні особистості, формуванні світогляду і соціальної активності;
- підвищення ефективності та успіхів у навчанні, активізація всіх видів творчої діяльності студентів в навчальному процесі та у позанавчальний час;
- виховання відповідальності студентських колективів за цивільне і моральне становлення особистості, її соціальної активності;
- подальше утвердження демократичного способу життя, високої вимогливості, соціальної справедливості, нетерпимості до антигромадських і правових порушень громадського порядку, дій, що руйнують особистість молодшої людини (алкоголізм, наркоманія);
- забезпечення участі студентів в постійних і тимчасових органах, в яких студенти мають представництва від імені студентських колективів (стипендіальних, культмасових комісіях, комісіях з розвитку спортивних заходів і т.ін.) [177].

Принципи розвитку студентського самоврядування:

1. Принцип соціального загартовування, що передбачає формування готовності до вирішення проблем і подолання труднощів, які можуть виникнути у фахівця в майбутньому.

2. Принцип співуправління. Під співуправлінням слід розуміти діяльну, добровільну участь студентів у розробці завдань, що стосуються організації всіх сторін життєдіяльності навчального закладу (навчального процесу, виробничої практики, дозвільної діяльності, науково-дослідної роботи, трудової діяльності і т. ін.) при тісній взаємодії з викладачами як наставниками в їх вирішенні. При такому підході до організації студентського самоврядування на перше місце ставиться створення умов

співпраці та взаємодії викладача та студента в ході їх спільної діяльності в рамках вирішення всіх намічених завдань.

3. Принцип особистісно-орієнтованого підходу реалізує гуманістично орієнтовану концепцію виховання особистості студента.

4. Принцип програмно-цільового підходу до розвитку студентського самоврядування вказує на способи формування змістовного компонента діяльності, заснованої на студентській ініціативі.

5. Принцип мотиваційного забезпечення розвитку студентського самоврядування спирається на сформовані у студентів діяльні мотиви участі в різноманітних видах самостійної громадської роботи, розуміння її значущості.

6. Принцип системності і взаємозв'язку рівнів реалізації студентського самоврядування.

7. Принцип диференціації у розвитку студентського самоврядування, відповідно до якого здійснюється диференційований підхід до застосування організаційних форм функціонування студентського самоврядування.

8. Принцип відкритості в регіональному середовищі означає участь у молодіжному русі регіональних соціально значущих проектах, розвиток форм співдружності студентства різних вищих навчальних закладів і т.ін.

Вся сукупність вище зазначених принципів з урахуванням поставлених цільових установок дозволяє сформувати уявлення про цілісну структуру системи розвитку студентського самоврядування в педагогічному закладі. Характеризуючи систему студентського самоврядування зазначимо, що вихованню соціально активної особистості майбутнього спеціаліста в цій системі сприяють такі умови:

- опора на природні пристрасті людини до розвитку, дорослішання, свободи;
- опора на потреби і можливості студента;
- організація спільної діяльності із соціальним спрямуванням, яка створює сприятливі умови для самоствердження та самореалізації студентів;

- позитивна мотивація;
- рефлексивна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів та студентів, яка сприяє вихованню соціальної активності особистості;
- гуманістичний характер міжособистісних стосунків студентів у системі студентського самоврядування.

Створюючи систему виховання соціальної активності майбутніх фахівців у системі студентського самоврядування ми виходили з ряду факторів: вікового періоду навчання, специфіки навчання і діяльності в самоврядуванні, спілкування та взаємодії. Коротко їх розглянемо. Віковий період навчання (18-22 роки) пов'язаний зі зміною системи поглядів, ціннісних орієнтацій, внутрішньої позиції особистості, прийняттям на себе відповідальності за власне життя, переоцінкою стосунків з людьми та зміною стратегії взаємодії з ними. Оскільки цей вік є періодом інтенсивного формування рис характеру та становлення особистості, то він є оптимальною основою для виховання соціальної активності. Специфіка навчання та системи студентського самоврядування вищого педагогічного навчального закладу пов'язані із засвоєнням студентами особливостей професійно-педагогічної та організаторської взаємодії, соціально спрямованої діяльності, розвитком гуманістичної спрямованості та спеціальних здібностей [80].

Це є оптимальною основою для виховання соціальної активності майбутніх фахівців. Фактор спілкування і взаємодії полягає в тому, що студенти здійснюють комунікацію в організованих групах та системі студентського самоврядування з активними процесами групової динаміки, що є сприятливим соціально-психологічним підґрунтям для виховання соціальної активності.

Розглянемо структуру, форми організації, основні напрямки діяльності студентського самоврядування в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Студентське самоврядування ЛНУ імені Тараса Шевченка забезпечує захист прав і інтересів осіб, які навчаються у вищому

навчальному закладі, й їхню участь в управлінні вищим навчальним закладом.

Органи студентського самоврядування (за чинним законодавством):

- приймають акти, що регламентують їхню організацію та діяльність;
- проводять організаційні, наукові, культурно-масові, спортивні, оздоровчі й інші заходи;
- сприяють працевлаштуванню осіб, які навчаються в вузі;
- розпоряджаються коштами й іншим майном, що знаходяться на їхньому балансі та банківських рахунках;
- виконують інші функції.

За погодженням з органом студентського самоврядування приймається рішення про:

- відрахування осіб, які навчаються в вищому навчальному закладі, та їх поновлення на навчання;
- переведення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі за державним замовленням, на навчання за контрактом за рахунок коштів фізичних і юридичних осіб;
- переведення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі за контрактом за рахунок коштів фізичних і юридичних осіб, на навчання за державним замовленням;
- призначення заступника декана, проректора, які відповідають за роботу із студентами;
- поселення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, в гуртожиток і виселення з нього;
- затвердження рішень з питань студентських містечок і гуртожитків для проживання осіб, які навчаються у ЗВО.

У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються законодавством, рішеннями спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади у галузі освіти і науки та відповідного центрального органу

виконавчої влади, в підпорядкуванні якого знаходиться вищий навчальний заклад, статутом вищого навчального закладу.

Основними завданнями органів студентського самоврядування є:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема стосовно організації навчального процесу;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів;
- сприяння створенню відповідних умов для проживання і відпочинку студентів;
- сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами;
- організація співробітництва зі студентами інших вищих навчальних закладів і молодіжними організаціями;
- сприяння працевлаштуванню випускників;
- участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами;
- сприяння проведенню серед студентів соціологічних досліджень.

На цьому етапі відбувається поглиблення співпраці викладачів і студентів, набуття студентами досвіду соціально активної діяльності, самоствердження в творчих справах, формування соціальних компетенцій. Ефективність досягнення поставлених цілей багато в чому залежить від використовуваних педагогічних засобів. Доцільно застосування педагогічних засобів, що стимулюють в рамках студентського самоврядування активну позицію громадянина і соціального діяча: клуби, участь в наукових конференціях, консультації з планування кар'єри, круглі столи, звіти, захист соціальних проектів і т.ін.

На цьому етапі починається справжня «проба сил» в реалізації студентської ініціативи при виконанні намічених цільових програм. Діяльність студентів полягає у конкретизації завдань, планування, проектування і використанні найбільш ефективних форм реалізації програм,

в підборі складу учасників для їх виконання, в організації і проведенні самих студентських справ. Основні принципи: принцип співуправління і принцип соціального загартовування.

Сучасний освітній простір акцентує увагу на навчанні як соціальній практиці і освітній рефлексії як процесі самовизначення, саморозвитку особистості. Соціальна практика розглядається в контексті антропологічного, соціокультурного, діяльнісного підходів, які орієнтовані насамперед на людську реальність, на становлення людини як суб'єкта власного життя, і визначається як ціннісна орієнтація всієї сучасної освітньої практики. Соціальна практика передбачає послідовне соціокультурне освоєння світу за допомогою інтеграції загальнолюдського, національного і особистісного досвіду в процесі освіти, причетність до національного, світового, соціокультурного процесу.

Дослідження показало, що результатами (ефектами) освоєння соціальної практики на основі соціальних проб, практикумів, проектів, організованих в різних видах діяльності, є:

- соціальна активність і ініціатива студентів, їх бажання брати участь в поліпшенні соціальної ситуації реального співтовариства;
- надбання учнями соціального досвіду, освоєння основних соціальних ролей, норм і правил суспільної поведінки як соціальне експериментування в ситуації розвитку і саморозвитку;
- оволодіння учнями навичками групової, командної роботи з підготовки та реалізації «корисних справ» як змістовною співпрацею;
- безпосередній внесок студентів в поліпшення соціальної ситуації в місцевому співтоваристві;
- взаємодія студентів з органами місцевого самоврядування щодо поліпшення соціальної ситуації в регіоні для набуття досвіду реального управління і дії;

- інтеграційна спрямованість результатів соціальних практик на всі сфери особистості (інтелектуальну, емоційну, вольову);
- включення в метапредметну соціокультурну практику, яка забезпечує інтегративний соціальний досвід і формування в учасників практики універсальних навчальних дій;
 - забезпечення інтересу до власної особистості;
 - включення значимої соціальної практики в індивідуальний освітній маршрут;
 - розвиток «почуття дорослості» на основі формування самостійності, відповідальності.

Третя педагогічна умова – організація органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup» з метою цілеспрямованого формування в студентів соціальної компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей. Теоретичними засадами її обґрунтування визначено наукові положення щодо:

- теоретико-методичних засад організації студентського клубу – С. Пішун [139], О.Тадля [181; 182; 183], В.Тюска [194];
- діяльності клубів в контексті соціалізації молоді – Д.Малков [99];
- теорії та практики тренінгових технологій – В.Злишков, С.Ліпінська, С.Лукомська [61], К.Мілютіна [103], Т.Перепелюк [137]; Х. Фарун, Е. Сковрон, Н. Цімерман [44] та ін.

Останнім часом все частіше і частіше серед всіх форм студентського самоврядування та самоорганізації називають студентські клуби. У клубів є свої особливості, які використовуються для більш ефективною як організації діяльності, так і створення певного корпоративного духу.

Більшою мірою студентський клуб – це об'єднання за інтересами. Студентські клуби стають в один ряд з іншими формами студентського

самоврядування та самоорганізації, є, так само як і інші органи студентського самоврядування, інститутом соціалізації студентської молоді.

Студентський клуб необхідно розглядати як організаційну структуру, що має свою систему управління, планування, систему горизонтальних і вертикальних зв'язків і комунікацій. Самостійність студентського клубу у вирішенні виникаючих проблем визначається тим рівнем повноважень, який був делегований засновником (засновниками) органів управління клубом. Студентські клуби сприяють розвитку студентського самоврядування.

Завдання, які вирішують студентські клуби вельми різноманітні і конкретні, але їх можна узагальнити і визначити найхарактерніші для всіх студентських клубів.

Органи студентського самоврядування, створювані в рамках всієї студентської спільноти вищого навчального закладу (студентські ради, студентські спілки тощо), як правило, вирішують загальні та стратегічні завдання участі студентства в справах вищого навчального закладу: залучення студентів і аспірантів до вирішення всіх питань, пов'язаних з підготовкою висококваліфікованих фахівців, розробка пропозицій щодо підвищення якості освітнього процесу з урахуванням наукових і професійних інтересів студентів і аспірантів, захист та представництво прав та інтересів студентів і аспірантів, сприяння у вирішенні освітніх, соціально-побутових і інших питань, які зачіпають їх інтереси, інформування студентів і аспірантів про діяльність вищого навчального закладу тощо.

Студентські клуби відрізняються від таких органів студентського самоврядування наступним:

- студентські клуби, як правило, створюються з більш вузькоспрямованими і більш конкретизованими цілями;
- студентські клуби, вірніше кожен студентський клуб не ставить (і не повинен ставити) завдання охопити своєю роботою більшість студентів саме в силу певних завдань, які він вирішує (а охоплення якомога більшого числа

студентів діяльністю клубів вирішується шляхом створення широкого кола таких клубів, що діють в різних областях);

- головне завдання студентського клубу полягає в розвитку і підтримці суспільно значущих молодіжних ініціатив, розвитку студентів у тій чи іншій конкретній області, в об'єднанні груп однодумців, які цікавляться певною сферою суспільного життя, сферою розвитку людини.

У студентських клубів нерідко зустрічається неформалізована система самоврядування, якщо розглядати участь в ній студентів. У студентських клубах більше порівняно з органами студентського самоврядування приділяється увага традиціям, ритуалам і інших атрибутів діяльності. Внутрішньоклубні зв'язки, як правило, тісні, яскраво виражені.

Визначаючи цілі, завдання і зміст діяльності студентського клубу (а це можна розглядати в певному сенсі і як соціальний проект), його організатори повинні відповісти на питання – в якій формі буде реалізовуватися даний проект, тобто створення і функціонування студентського клубу. Під формою реалізації (або здійснення) проекту зазвичай розуміється як організаційна структура проекту, так і правове оформлення цієї структури.

Форма студентського клубу, її вибір більшою мірою визначається тим, хто є засновником клубу, яка система управління, забезпечення буде у створюваного студентського клубу. Галузь діяльності, як правило, не впливає на вибір форми студентського клубу. Однак якщо згрупувати всі варіанти і виходити з вимог законодавства, то можна побачити певні закономірності, коли всі організаційні і правові сторони взаємопов'язані, і таким чином виходять якісь типові форми.

Таким чином, на вибір конкретної форми впливають такі чинники:

- обсяг фінансового і матеріального забезпечення змістовної діяльності студентського клубу (тобто, яка діяльність буде у клубу – вимагає для організації великих матеріальних витрат, обладнання, можливо участі професійних працівників або це не потрібно);

- ступінь участі в діяльності клубу (тобто, чи буде в клубі якась фіксоване членство, наскільки обов'язковим буде членство в клубі для отримання його послуг; чи буде клуб відкритий для всіх бажаючих або він буде передбачати дозвільне в ньому членство і т.ін.);

- закладається структура управління (хто керуватиме діяльністю клубу – одноосібний керівник або колегіальний орган; якщо колегіальний орган, то виборний або який призначається; як і ступінь участі членів клубу, засновників в процедурах виборів і призначень і т.ін.).

Від відповідей на ці питання буде залежати вибір конкретної форми реалізації проекту зі створення студентського клубу. Єдине, що буде, напевно, незмінним – це принципи реалізації проекту: некомерційний характер, добровільність участі.

Студентський клуб, як форма організації роботи зі студентами і як форма самоорганізації студентів, певні соціально значущі завдання, відносяться, безумовно, до сфери некомерційного сектора.

Практика створення і діяльності студентських клубів, чинне законодавство, що регулює сферу як освіти, так і некомерційних організацій дозволяє зробити певну систематизацію форм студентських клубів. Кожна з цих форм має свою специфіку не тільки створення, але і правил, принципів і механізмів діяльності.

Перший і головний поділ усіх форм студентських клубів, який можна і потрібно зробити, це за головним принципом – суб'єктом засновництва. Тут можна розділити всі студентські клуби на дві основні форми: засновані (юридично створені) вищим навчальним закладом; засновані (створені) студентами як фізичними особами, або об'єднаннями студентів.

У контексті нашого дослідження та спираючись на вищевикладений матеріал вважаємо доцільним організацію органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup» з метою цілеспрямованого формування у студентів соціальної компетентності.

При вивченні даного феномена ґрунтуємося на тому, що соціальна компетентність передбачає певний обсяг знань і рівень сформованості умінь і навичок, які дозволяють особистості адекватно орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, об'єктивно оцінювати себе і людей, здійснювати самоаналіз та самоконтроль, прогнозувати поведінку інших, формувати необхідні відносини і успішно впливати на них, виходячи з сформованих умов. З цього випливає, що соціальна компетентність являє собою складну за формою і змістом структуру, яка складається з декількох взаємозалежних підструктур.

Отже, формування у студентів соціальної компетентності у процесі роботи клубу «Startup» є сукупністю формування соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей студентів. Оптимальними технологіями й методами для формування соціальної компетентності у студентів у процесі роботи клубу «Startup», на наш погляд, є метод проектів, модельний метод (ділові й рольові ігри) і психологічні тренінги. Вибір методу проектів зумовлений тим, що він є одним з освітніх технологій, які підтримують компетентнісний підхід в освіті. Він сприяє розвитку в студентів здатності до рефлексивної оцінки запланованих і досягнутих результатів, ставити мету й вибирати засоби, тобто формуванню компетентностей, пов'язаних зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті рішень, ставити мету й планувати результат, аналізувати, коректувати. Модельний метод надає студентові найбільшу можливість самостійного й творчого пошуку. Ділові й рольові ігри – це реалізація модельного методу навчання, і на сьогоднішній день є дуже популярним. Його використання дозволяє програвати різні соціальні ролі, досліджувати навколишнє середовище для виявлення їх можливостей і ресурсів (як матеріальних, так і людських), формувати готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і йти на помірний ризик і т.д. у модельній (штучно створеній) ситуації.

Ділова гра служить заміщенням двох реальностей – процесів професійної діяльності і соціальних процесів. Цей метод використовується для закріплення нового матеріалу, формування професійних умінь і навичок. Специфіка ділової гри полягає в тому, що вона моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професії. Цілями ділової гри у формуванні соціальної компетентності є:

- формування цілісного уявлення про професійну діяльність і її динаміку;
- формування мотиваційно-ціннісного компонента: здатність до емоційних переживань, глибокий інтерес до подій, спрямованість на іншого;
- формування функціонального компонента: емоційна стабільність, упевненість перед складними ситуаціями.

Ще більший інтерес для вдосконалення особистості представляють рольові ігри. Саме цей вид ігор лежить в основі соціально-психологічного тренінгу. В умовах рольової гри студент стикається з ситуаціями, релевантними тим випадкам, які характерні для реальної діяльності і ставлять перед необхідністю змінити свої установки. Тоді створюються умови для формування нових, більш ефективних комунікативних навичок. Психічна активність в ігрових методах досягається в результаті взаємодії і зміни всіх сторін інтра- і інтерпсихічних проявів індивідів. Рольова гра – метод, суть якого полягає в «розігруванні ролей». Учасники грають ролі, що дозволяють їм висловлювати свої реальні почуття і думки. Усвідомлення призводить до дії, а його виконання призводить до розширення усвідомлення себе і інших.

Рольова гра надає велику роль у формуванні соціально-психологічної компетентності студентської молоді, дозволяючи зіграти певну роль, тобто розвиває здатність перевтілюватися.

Психологічні тренінги, крім завдання формування соціально-психологічної компетентності, спрямовані на подолання дисбалансу в

міжособистісних відносинах. Тому психологічні тренінги, як правило, диференційовані для кожної конкретної групи студентів.

Від рівня освіти студентів залежить ступінь виразності таких характеристик соціально-психологічної компетентності, як загальна комунікативна толерантність особистості, уміння відслідковувати свої емоційні стани й розпізнавати емоції навколишніх, емпатійні навички, уміння знаходити взаєморозуміння з навколишніми, адаптуватися в групі й бути схильним до участі в колективній соціально-значимій діяльності.

Недостатня розвиненість соціально-психологічної компетентності призводить до непорозуміння між членами різних груп, установки на односторонність сприйняття іншої людини, виникнення психологічного бар'єру у спілкуванні представників протилежної статі, конфліктів (як міжособистісних, так і міжстатевих).

Таким чином, третя педагогічна умова, що передбачала організацію органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup», безпосередньо орієнтована на цілеспрямоване формування в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей.

2.2. Упровадження педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування

Перейдемо безпосередньо до опису упровадження педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

В експериментальній роботі з реалізації педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів взяли участь куратори і викладачі. Для цього їм треба було освоїти рольовий репертуар супроводжуючого. Як показало наше дослідження, основними мотивами

участі викладачів в експерименті та оволодіння новими функційними ролями були:

- громадянська і професійна відповідальність викладача, який усвідомлює важливість формування соціальної компетентності студентів як для самого студента, так і для суспільства в цілому;
- потреба в постійній самоосвіті, прагнення до самовдосконалення і професійного зростання;
- усвідомлення необхідності інноваційних змін в зв'язку з переходом на нову компетентнісну парадигму вищої освіти;
- можливість використання надбаних знань і умінь для педагогічного супроводу формування професійних і загальнокультурних компетенцій студентів, а також в більш широкому професійно-педагогічному контексті та інших сферах життєдіяльності;
- прагнення відповідати виявленій потребі студентів у викладачі-фасилітаторі.

Підготовка викладачів проходила відповідно до розробленої нами *програми підготовки до здійснення педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів*. Метою програми було формування готовності і викладачів до виконання функціональних ролей фасилітатора, у ході здійснення педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів.

Програма була орієнтована на теоретичну і практичну підготовку викладачів до виконання даних ролей, яка забезпечувалася вирішенням наступних завдань:

- надбання знань основ педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів;
- формування уявлень про сутність і зміст діяльності фасилітатора;
- розуміння специфіки діяльності фасилітатора при здійсненні педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів;

- оволодіння основними формами, методами і засобами супроводжувальної діяльності фасилітатора.

Відповідно до програми підготовка викладачів здійснювалася в формі лекцій, семінарських занять та самостійної роботи викладачів – учасників програми. Програма освоювалася викладачами у вільний від професійної діяльності час. Надбання практичного досвіду виконання нових ролей проходило безпосередньо на заняттях і у позазавчальній роботі викладачів.

Крім програми значна частина підготовки проходила у формі самоосвіти і взаємонавчання. Самоосвіта включала цілеспрямований самостійний пошук і вивчення наукових, науково-методичних публікацій відповідної тематики, складання списку літератури, що згодом дозволило розширити список рекомендованої літератури, включений в програму; пошук інформації в Інтернеті, складання списку відповідних сайтів. Взаємонавчання здійснювалося як обмін інформацією та її обговорення, взаємовідвідування занять і їх подальший аналіз.

Оскільки фасилітаційна діяльність є ядром супроводжуючої діяльності викладача, то логічно було почати теоретичну і практичну підготовку викладачів з поглиблення їх знань в області педагогічної фасилітації та розвитку фасилітаційних умінь.

Метою діяльності фасилітатора як організатора спільного обговорення є рішення поставленої задачі або проблеми якісно, без втрат і до наміченого терміну. Основна увага фасилітатора має бути спрямована на забезпечення продуктивного протікання процесу. Активну роль фасилітатора пов'язують, найчастіше, з тим, що він задає питання, уточнює відповіді, фіксує на дошці або фліпчарті висловлювані ідеї, проміжні та кінцеві результати пошуку вирішення проблеми і озвучує їх.

На заняттях в рамках програми підготовки, аналізуючи з викладачами діяльність фасилітатора, ми прийшли до висновку, що не менш важливою є прихована активність фасилітатора, яка полягає в постійному спостереженні за ситуацією в групі і виявляється у втручанні викладача в хід обговорення,

коли окремі учасники демонструють роздратованість і нетерпимість, спостерігається пасивність деяких учасників; учасники відчують дискомфорт, про що говорить їх вербальна і невербальна поведінка, і т. ін.

У вітчизняних публікаціях, які були вивчені викладачами, велика увага приділяється діяльності фасилітатора безпосередньо під час обговорення, і недостатня увага приділяється плануванню процесу обговорення. Хоча саме від ретельного планування залежать плавне протікання процесу, успішне проходження кожного його етапу, дотримання часових рамок, адекватна реакція на можливі повороти в дискусії, своєчасне втручання з метою надання допомоги в подоланні труднощів і успішне вирішення проблеми. Тому під час підготовки викладачів до оволодіння роллю фасилітатора особливу увагу приділяли плануванню дискусії і антиципації можливих труднощів.

Викладачі познайомилися з методами та засобами навчання, які використовуються фасилітатором. Вони включають методи інтерактивного навчання (аналіз конкретних випадків, рольові та ділові ігри, динамічну фасилітацію, евристичну бесіду; мозковий штурм, метод номінальних груп, метод відкритого простору, роботу в малих групах; роботу по колу і т. ін.), різні прийоми активізації діяльності студентів, розігриваючі техніки. Багато з них викладачі, які освоюють роль фасилітатора, вже мали в своєму методичному арсеналі на початок експерименту.

Спільний з викладачами аналіз літературних джерел, відеотренінгів, власного досвіду і досвіду колег з освоєння ролі фасилітатора дозволив виділити основні *функції* (організаторська, координувальна, комунікативна, стимулювальна) і *вміння* фасилітатора:

- організувати спілкування і співробітництво всередині навчальної групи; залучати всіх членів групи в роботу (дискусію, обговорення, пошук відповідей на поставлені питання або питання, які виникли по ходу дискусії і т. ін.), направляти процес обміну інформацією; раціонально розподіляти час

обговорення; допомагати учасникам підводити проміжні і остаточні підсумки, робити висновки; сприяти прийняттю групових рішень;

- координувати колективну пізнавальну діяльність студентів; швидко і правильно орієнтуватися в умовах, що змінюються; бути готовим надати необхідну інформацію та допомогти знайти її;

- допомагати студентам взаємодіяти з урахуванням точки зору та індивідуальної активності кожного; позитивно реагувати на різноманітні сигнали, що йдуть від групи; задавати відкриті питання; спонукати до висловлення, слухати не перебиваючи; розуміти що процеси, які відбуваються в групі і допомагати студентам долати виникаючі бар'єри в спільній роботі; забезпечувати ясність в конфліктах між студентами;

- стимулювати пізнавальну і творчу активність кожного студента і всієї групи; створювати ситуацію успіху і комфортну, сприятливу атмосферу на заняттях і т. ін.

Викладачі вже володіли багатьма з цих умінь, але участь в експерименті дозволила викладачам по-новому поглянути на них через призму педагогічного супроводу і актуалізувати їх у фасилітаційній діяльності.

Застосування на практиці набутих знань і умінь, накопичення досвіду фасилітаційної діяльності викладача здійснювалися в організації дискусій в рамках семінарських занять з відповідних дисциплін гуманітарного, соціального та економічного циклу. Наприклад, семінар з психології «Профілактика девіантної поведінки» був проведений у формі дискусії. Основним методом був метод відповідей по колу, який дав можливість кожному студенту висловити свою точку зору. Викладач використовував такі техніки, як змістовні і комунікативні питання, активне слухання, ведення записів, я-повідомлення, зворотний зв'язок. За змістом дискусія сприяла формуванню професійної компетентності студентів, а за технологією – компетентності в спілкуванні.

У позанавчальній діяльності викладач виступав як фасилітатор, коли надавав допомогу студентам в подоланні труднощів, що виникають як у

навчанні, так і в більш широкому контексті, наприклад, в міжособистісних відносинах з однокурсниками, сприяючи тим самим формуванню компетентності в спілкуванні.

Труднощі переходу на позиції фасилітатора фахівці пов'язують з подоланням бар'єру компетентності, коли власна компетентність і досвід не допомагають, а заважають викладачеві; з відмовою від позиції експерта, який знає правильні відповіді на всі питання. Ці труднощі дійсно виникли у викладачів – учасників експерименту. Передбачуваними були також складності пов'язані зі збереженням нейтральної позиції фасилітатора при активній включеності в процес обговорення. У ряду викладачів виникли складнощі організаційно-технічного характеру, викликані багатофункціональністю діяльності фасилітатора під час обговорення.

Профіль позиції фасилітатора багато в чому збігається з профілем позиції модератора. У наукових публікаціях позиція модератора визначається авторами як позиція помічника, який здійснює підтримку і організацію активної роботи групи; методичного помічника групи з функціями фасилітатора і каталізатора діяльності; керівника дискусії (групової роботи), що направляє її в певне русло.

Принципи, що лежать в основі діяльності модератора, включають принцип рівності, активну творчість, орієнтацію на особистість, комфортність (комфортний темп заняття, паузи для рефлексії, атмосфера радості, позитивні емоції).

У нашому розумінні, в контексті педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів модератор – це організатор і керівник групової роботи, спрямованої на вирішення реально існуючої або уявної проблеми, що утрудняє формування соціальної компетентності студента, що сприяє відкритому обміну думками та узгодженими діями в конструктивній, творчій атмосфері, який зберігає при цьому нейтральну позицію.

Згідно з програмою підготовка викладачів охоплювала придбання знань про базові процеси модерації (візуалізація, вербалізація, зворотний

зв'язок, презентація), оволодіння методами та техніками модерації, використовуваними на різних етапах (фазах) модерації, набуття досвіду їх застосування. Деякі методи і техніки були знайомі викладачам (мозковий штурм, робота в малій групі, метод розділеної дошки, асоціації, складання семантичної карти), інші виявилися новими і викликали професійний інтерес (дзеркало групи, фотоспалах, вихід на сцену, лист очікувань, лупа, ринок думок, стіна скарг – вежа радості і ін.).

Роль модератора є багатогранною, що знаходить відображення у функціях, виконуваних модератором. Вони охоплюють:

- організаторську функцію, тому що модератор організовує і направляє групову дискусію, володіючи знаннями технік, методів і прийомів модерації, при цьому йому не обов'язково бути експертом в конкретній галузі професійної або будь-якої іншої діяльності;
- комунікативну функцію, оскільки, беручи участь у груповій комунікації, модератор регулює надходження і відправлення адресної інформації, обмін ідеями і діями учасників, підтримує дружні стосунки в групі і спільні узгоджені дії, заохочує учасників до співпраці;
- фасилітаційну функцію, яка проявляється в наданні допомоги учасникам групової роботи в розкріпаченні, виявленні їх прихованих можливостей і нереалізованих умінь; модератор також усуває напругу в групі, допомагає учасникам групової роботи долати фрустрації, пов'язані з утриманням комунікації і поведінковими реакціями партнерів по груповій взаємодії; забезпечує створення ситуації успіху та сприятливого емоційного клімату;
- функцію «каталізатора» громадської думки і процесу прийняття групового рішення, коли він активізує діяльність учасників групової роботи, спонукає їх до висловлення своєї думки, включає в дискусію всю групу;
- функцію «ресурсного центру» в ситуаціях, коли, інтелектуальний та емоційний ресурс групи практично вичерпаний і щоб відновити його,

модератор ставить потрібне питання, активізує учасників зміною діяльності, знімає напругу жартом і т. ін.

Програма підготовки була спрямована на розвиток необхідних модератору умінь, які включають вміння ставити запитання і слухати учасників, використовувати різні модераційні техніки; структурувати і організовувати процес, творчо підходити до методичного забезпечення процесу педагогічного супроводу формування соціальної компетентності; враховувати сформовані у студентів способи навчальної діяльності та підготовленість студентів до участі в модераційному семінарі, яка передбачає певний досвід групової інтерактивної діяльності, рівень сформованості соціальної компетентності студентів, їх інтереси і потреби, пов'язані з формуванням соціальної компетентності.

Спільний з викладачами аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел, досвіду участі в модераційних семінарах, наявного у кількох викладачів, дозволив скласти досить повний перелік професійно-особистісних якостей, які забезпечують успіх діяльності модератора, які належало розвинути викладачеві задля освоєння ролі модератора. Перш за все, це повага до думки і особистості кожного учасника модераційного семінару, демократичність (спілкування на рівних), нейтральність і креативність. Із ними тісно пов'язані такі якості, як делікатність, увага до інших, комунікативна толерантність, емпатійність, об'єктивність, відповідальність, здатність приймати рішення, ініціативність, імпровізаційність, стійкість до навантажень, толерантність до фрустрації. Виявлені якості послужили приводом особистісної рефлексії викладачів.

Труднощі оволодіння роллю модератора і її виконання були більшою мірою пов'язані з використанням технік управління груповою роботою – технік інтервенцій (втручань). Початківцям модераторам було складно утримувати управління роботою групи на трьох рівнях: змістовому, інтерактивному і емоційному, залишаючись при цьому експертом процесу, а не змісту, і зберігаючи безоціночність сприйняття. За твердженням

викладачів, їм значно складніше було делікатно нейтралізувати гіперактивних, занадто емоційних учасників обговорення, ніж активізувати роботу пасивних учасників.

Проведення і взаємовідвідування модераційних семінарів в ході експериментальної роботи дозволили викладачам оцінити, що як вид педагогічного супроводу формування соціальної компетентності модерація володіє достатніми можливостями для:

- виявлення, осмислення та аналізу проблем, з якими стикається студент в процесі формування соціальної компетентності, та надання своєчасної допомоги в їх вирішенні;
- залучення студентів в діяльність з супроводження формування соціальної компетентності свого однокурсника;
- розвитку і зміцнення суб'єкт-суб'єктних відносин викладача-супроводжувачого і студента-супроводжуваного.

Завершуючи програму підготовки, ми спільно з учасниками програми склали узагальнено-збірний портрет викладача, який здійснює педагогічний супровід формування соціальної компетентності студента, який виглядає наступним чином:

1. Імідж викладача: привабливий зовнішній вигляд, приємний голос, щира посмішка, відкритий погляд, помірна, природна жестикуляція, хороша постава, культура мовлення, почуття гумору, інтелект, врівноважений характер.

2. Професійно-особистісні якості: порядність, моральні якості; шанобливе ставлення до іншого; креативність, інноваційність; толерантність; спостережливість і сприйнятливність; емпатійність; коректність, тактовність, делікатність; незалежність, здатність зберігати нейтральну позицію; відповідальність; рефлексивність; емоційна культура.

3. Компетентності:

- комунікативна, перцептивна та інтерактивна;

- дослідницька: володіння методами науково-педагогічного дослідження, готовність до їх адекватного застосування в педагогічному супроводі формування соціальної компетентності; здатність відбирати, модифікувати і розвивати методи дослідження педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів;

- дидактична і методична: знання видів і технологій фасилітації в сфері освіти; здатність адаптувати і модифікувати технології і методи з інших областей наукової та професійної діяльності до педагогічного супроводу формування соціальної компетентності; володіння методами, прийомами і техніками фасилітації;

- соціальна, в сукупності складових її парціальних компетентностей, як зразок і орієнтир для студента, який формує свою соціальну компетентність.

Про високу мотивацію викладачів до оволодіння новим рольовим репертуаром для здійснення педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів каже їх участь в роботі наукових і науково-методичних семінарів і конференцій. Викладачі виступали з повідомленнями і брали участь в обговоренні актуальних проблем модернізації вищої школи і інновацій в діяльності викладача ЗВО на секціях і круглих столах в рамках конференцій і наукових шкіл. Участь в конференціях, круглих столах сприяли розвитку аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь викладачів. Значущим результатом також було зростання впевненості викладачів в успіху освоєння нових функціональних ролей, підвищення власної самооцінки, надання нового імпульсу діяльності по розширенню функціоналу викладача.

Визначаючи рольовий репертуар викладача-супроводжуючого, виходили з мети і завдань стратегії педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студента. Виконання розглянутих ролей дозволило викладачам застосовувати технології і методи, що сприяють розвитку суб'єктності студента; забезпечити переважання активності

студента над активністю викладача; створювати ситуації, в яких студент повинен зробити самостійний вибір; здійснювати діяльність викладача на принципах, які відповідають принципам педагогічного супроводу і доповнюють їх; будувати взаємодію викладача і студента як конструктивну співпрацю на рівних; мотивувати студентів до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Розширення рольового репертуару викладача-супроводжуючого не означає включення рольових позицій фасилітатора, як і позиції супроводжуючого, в посадовий класифікатор навчального закладу. Можливо, вони там з'являться, якщо компетентнісний характер навчання буде посилюватися, а вибір індивідуальної освітньої траєкторії і автономність навчання стануть реальністю у вітчизняному вищій освіті. Освоєна позиція була новою гранню у багатогранній діяльності викладача-супроводжуючого, що дозволило, з одного боку, конкретизувати і структурувати цю діяльність, а з іншого – збагатити її, наповнивши новим змістом.

Можна сказати, що викладач-супроводжуючий повинен бути, перш за все, фасилітатором. Педагогічна фасилітація виявляє гуманістичну сутність супроводжуючої діяльності викладача, сприяє створенню гуманітарного середовища у вищому навчальному закладі і досягненню цілей педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів та компетентнісної вищої професійної освіти в цілому.

Зусилля викладачів і кураторів, які брали участь в експерименті, були спрямовані на створення умов для усвідомлення студентами важливості володіння соціальної компетентністю в житті сучасної людини і формування мотивації студентів до оволодіння соціальної компетентністю. На підготовчому етапі відбувалося усвідомлення молодими людьми соціальної ролі студента, себе як представника студентства та як суб'єкта формування соціальної компетентності.

Студенти отримали роз'яснення, що педагогічний супровід передбачає конструктивну взаємодію викладача і студента на рівних. Оскільки

неможливо безпосередньо навчити іншу людину компетентності, то завдання викладача – створити спеціальні умови для діяльності студента з формуванням соціальної компетентності, а завдання студента – активно і відповідально використовувати ці умови, при необхідності змінюючи і покращуючи їх, для формування соціальної компетентності. При цьому студент завжди може розраховувати на допомогу і підтримку викладача.

Прийнявши умови такої взаємодії, студенти з розумінням поставилися до необхідності самостійного цілеспрямованого пошуку інформації про соціальну компетентність, обробки і систематизації інформації, обміну інформацією з іншими студентами і викладачами та її обговорення. Основна увага приділялася формуванню науково обґрунтованих уявлень про феномен соціальної компетентності студента, її зміст і зміст, що входять в її склад парціальних компетентностей.

На навчальних заняттях і спеціально організованих зустрічах зі студентами викладачів і кураторів груп студенти знайомилися з основними ідеями та поняттями, пов'язаними з соціальним явищем «соціальна компетентність» і її складовими, основними напрямками і способами їх формування в умовах ЗВО, обговорювалися труднощі, з якими студенти можуть зустрітися в процесі формування соціальної компетентності.

Студенти були орієнтовані на те, що опанувати теоретичними знаннями, що складають основу соціальної компетентності та її складових, вони можуть, перш за все, в курсі вивчення дисциплін гуманітарного та соціального циклу. Спільно зі студентами обговорювалися можливості і найближчі перспективи застосування отриманих знань в реальному житті, що сприяло розвитку потреби студентів у формуванні соціальної компетентності.

Студенти були зорієнтовані на використання всіх доступних джерел інформації і ресурсів формування соціальної компетентності, в першу чергу, наявних у вищому навчальному закладі.

Лекція є однією з основних форм організації навчання у вищому закладі освіти. Залишаючись традиційною формою організації навчання, лекція, тим не менш, видозмінюється. Логічно, що в плані формування соціальної компетентності студентів найбільш ефективними виявилися лекції, які передбачають активну міжособистісну взаємодію викладача і студентів. Такими лекціями є лекція-дискусія, лекція-візуалізація, лекція з аналізом конкретних ситуацій. Ці лекції можна віднести до різновидів проблемної лекції, оскільки обговорення, дискусія, діалог, суперечка ведуться з приводу проблеми, вирішення якої треба знайти в ході лекції. Отже, на подібних лекціях створювалися умови для розвитку вміння студентів розв'язувати проблеми, яке входить в поведінковий компонент соціальної компетентності. Форма проведення лекції підвищувала інтерес до її змісту і сприяла засвоєнню теоретичного матеріалу, сприяючи тим самим формуванню пізнавального і особистісного компонентів соціальної компетентності.

Лекції-дискусії та лекції з аналізом конкретної ситуації в викладанні сприяли, перш за все, формуванню компетентності студентів в спілкуванні. Студенти набували практичний досвід участі в дискусії, демонстрували і розвивали вміння вербальної комунікації та вміння використовувати невербальні засоби спілкування для того, щоб зробити свої аргументи переконливішими (поведінковий компонент). Студенти вчилися слухати і сприймати опонентів, оцінювати їх і свою власну участь в дискусії, розвиваючи тим самим комунікативну толерантність, емпатійність і рефлексивність.

Лекції-візуалізації сприяли розвитку комунікативних умінь студентів (робота з інформацією, представленою у візуальній формі, аналіз, синтез, узагальнення, згортання і розгортання інформації), що було важливим для формування поведінкового компонента соціальної компетентності.

В освітньому процесі ЗВО лекції супроводжуються семінарами та практичними заняттями. Ці форми організації навчання надають студентам

більше можливостей для формування соціальної компетентності, оскільки активність студентів значно вища на даних заняттях, ніж на лекціях.

Використовувані на семінарах і практичних заняттях методи проблемного і інтерактивного навчання сприяли кращому засвоєнню змісту дисципліни, сприяючи тим самим формуванню пізнавального компоненту. Ці методи допомагали студентам побачити зв'язок між теоретичними знаннями, значущими для формування соціальної компетентності, і їх практичним застосуванням в реальному житті, що підвищувало мотивацію оволодіння соціальної компетентністю.

Вивчення психології і педагогіки як загальноосвітніх дисциплін сприяє формуванню психолого-педагогічної культури студентів, розвиває гуманітарне мислення. Як показало наше дослідження, вивчення даних дисциплін стало важливою умовою успішності формування компетентності в спілкуванні і особистісного компоненту компетентності студентів.

Вивчення психології мало особливе значення для формування компетентності студентів в спілкуванні. Розуміння суті комунікації, перцепції і інтеракції як взаємопов'язаних сторін спілкування, знання різних стилів спілкування, видів взаємодії, уявлення про конфлікт як особливу форму взаємодії і т. ін. склали основу пізнавального компонента компетентності в спілкуванні. Розкриття ролі спілкування в житті людини, в вирішенні особистісно і суспільно значущих проблем сприяло формуванню ціннісного ставлення до спілкування і потреби в спілкуванні, підвищувало мотивацію оволодіння компетентністю в спілкуванні (ціннісний компонент).

Поведінковий компонент об'єднав надбані в ході освоєння курсу психології вміння вербальної і невербальної комунікації, перцептивні та інтерактивні вміння; вміння враховувати індивідуально-особистісні особливості людей і свої власні психологічні особливості в різних видах колективної діяльності і спілкуванні, вміння приймати рішення з опорою на знання психологічної природи людини і суспільства; володіння різними стратегіями поведінки в конфлікті; вміння приймати рішення в стандартних і

нестандартних ситуаціях спілкування; володіння прийомами рефлексії та саморегуляції психічного стану та ін.

У ході вивчення психології студенти засвоїли і переконалися на практиці, що адекватний прояв емоцій, демонстрація доброзичливого ставлення до партнерів по спілкуванню роблять позитивний вплив на ефективність спілкування. Тому студентам важливо було навчитися керувати своїм емоційним станом і поведінкою в ситуаціях взаємодії і розвивати в собі такі якості як адаптивність, комунікабельність, доброзичливість, емпатійність, рефлексивність, толерантність, впевненість у собі, креативність, стресостійкість та ін., складові компетентності в спілкуванні.

Вивчення психології та педагогіки зіграло помітну роль у формуванні соціальної компетентності студентів – компетентності самовдосконалення. Студенти оволодівають психолого-педагогічними знаннями, необхідними для самопізнання, самоосвіти і самовиховання людини. Вони усвідомлюють свої індивідуально-психологічні особливості. В результаті оволодіння необхідними знаннями студенти розуміють особливості становлення особистості, протікання пізнавальних процесів, отримують уявлення про мотивацію і психічну регуляцію поведінки і діяльності. У студентів формується уявлення про активний, творчий характер людської психіки. Вони усвідомлюють, що знання і вміння, цінності, риси особистості і інтереси можуть бути сформовані або змінені в результаті діяльності, ініційованої ними самими. Ці знання збагатили пізнавальний компонент соціальної компетентності студентів.

У плані формування пізнавального компонента було також важливим надбання знань про взаємозв'язок розумової, емоційної і рухової активності, культури розумової праці. Студенти познайомилися з основами організації правильного режиму праці і відпочинку, харчування і фізичних навантажень, дізналися про те, як уникнути нервової перевтоми і психо-емоційного перенавантаження під час заліків та іспитів. Особливу актуальність мали

знання про організацію розумової праці з використанням сучасних інформаційних технологій.

Оволодіння психолого-педагогічними знаннями і усвідомлення їх цінності для забезпечення особистісного зростання, формування ставлення до освіти як до загальнолюдської цінності, усвідомлення фізичного і психічного здоров'я як цінності сприяли розвитку потреби в самовдосконаленні та мотивації і самомотивації на успіх як на само досягнення і суспільне визнання.

Поведінковий компонент включив в себе такі сформовані в ході вивчення психології і педагогіки вміння, як уміння вчитися, самостійно вчитися і адекватно оцінювати свої можливості, самостійно знаходити оптимальні способи досягнення поставленої мети і подолання труднощів. Придбані практичні вміння самоконтролю сприяли регуляції власної діяльності з формуванню соціальної компетентності та її складових.

Розвиток мотивації студентів до студентського самоврядування здійснювалося за схемою: спочатку займаємо студентів, потім проявляється їх активність, настає розрядка, і в результаті формується «Я» студента.

Спочатку студенти використовуючи допомогу, а пізніше – самостійно складають особисті листи і Правила самоврядування. В ході цього тренінгу виявлялися лідери, у яких ще в шкільні роки сформувалися відповідні мотиви, інтереси, бажання, прагнення. Як правило, їх ще недостатньо на даному етапі, тому організуються відповідні колективні заходи з виявлення лідерів колективу. За підсумками заходів проводиться аналіз результативності як у формі усного обговорення, так і за допомогою анкетування студентів.

Наступний тренінг присвячений проведенню зборів в групі: студенти вчаться складати план зборів, готують виступаючих, розробляють порядок денний, вчаться приймати рішення, складають протокол, потім проводять реальні збори, де визначається актив групи, студентська рада самоврядування групи, яким делегуються повноваження з розвитку самоврядування у групі.

Далі сфера діяльності студентів розширюється: проводиться тренінг з проведення студентської конференції (аналогічна схема). На конференції вибирається Орган самоврядування, йому делегуються відповідні повноваження. Далі Студентська рада проводить роботу щодо активізації інших студентів, розвитку їх мотивації до студентського самоврядування. Студентська рада використовує різні методи і прийоми розвитку мотивації студентів.

Тільки в разі вмотивованої, усвідомленої діяльності студентів в рамках самоврядування реалізація сформованих професійно-особистісних якостей приносить користь суспільству, особистості, підвищує рівень її професійної вихованості.

Також в студентському самоврядуванні було створено спеціальний орган – Coworking-center «Creative University», метою якого було формування соціального досвіду студентів на основі координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проектів, включення в різні види соціальних практик (Додаток В). Партнерами проекту були Центр психосоціальної адаптації міста Старобільськ, Луганська обласна універсальна наукова бібліотека імені О. М. Горького.

На локальному рівні – проект об'єднав студентів у спільній справі створення коворкінг-центру; проведення магістрантами та аспірантами тренінгів і дискусій для студентів, сприяв впровадженню та поширенню неформальної освіти, розвитку соціальної компетентності студентів.

На глобальному рівні – Старобільськ отримав платформу для проведення інноваційних заходів, до яких зможе долучитися молодь міста.

На локальному рівні – магістранти та аспіранти університету, проводячи тренінги для студентів, здобували досвід викладання та впроваджували і поширювали ідею неформальної освіти.

На глобальному рівні – створений коворкінг-центр дав можливість молоді міста Старобільськ використовувати вільний простір для втілення власних ідей.

Таблиця 2.1

Заходи / компоненти проекту

Дата проведення	Захід
Березень 2017	Закупівля матеріалу для ремонту та обладнання приміщення.
Березень – квітень 2017	Ремонт приміщення коворкінг-центру.
Квітень 2017	Створення плану заходів у коворкінг-центрі
Травень 2017	Поширення інформації серед студентів щодо урочистого відкриття «Coworking-center – Creative University»
	Урочисте відкриття «Coworking-center – Creative University»
Травень 2017	тренінг з психосоціальної адаптації студентів- першокурсників до умов ВНЗ (2 тренінги)
Червень 2017	Англійська – це просто
Червень 2017	Зустріч з поетами Старобільщини
Липень 2017	Моніторинг результатів проекту

Проект впливав на свідомість студентів шляхом проведення тренінгів, дискусій та організації дозвілля за інтересами, став базою для впровадження й поширення неформальної освіти та сприяв активізації студентів і молоді міста.

Інформація поширювалася на офіційній сторінці ЛНУ ім Тараса Шевченка, в соціальній мережі «Facebook», у місцевих газетах «Вісник Старобільщини» та «Телегазета».

Також органами студентського самоврядування було організовано роботу клубу «Startup» з метою цілеспрямованого формування у студентів соціальної компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей.

Розглянемо детальніше технології й методи формування соціальної компетентності у студентів у процесі роботи клубу «Startup».

Використовувався метод дискусії. Дискусії проходили у формі діалогу, спору або диспуту, поєднувалися з мозковим штурмом (мозковою атакою), розгорталися навколо конкретної ситуації (кейс-стаді). Будь-який різновид дискусії дозволяв студентам розгорнуто висловити свою думку з приводу обговорюваної проблеми, вислухати учасників дискусії, які мають іншу точку зору, задати їм питання, відповісти на питання опонентів, зіставити різні точки зору і т. ін. Таким чином, здійснювалося формування комунікативних, перцептивних, інтерактивних умінь і навичок і вміння вирішувати проблеми.

Так, студентам пропонувався ряд кейсів на визначення типу конфлікту, стратегії поведінки в конфліктній ситуації. Даний метод формує одну з важливих здібностей студентів – здатність аналізувати конкретні, реальні життєві та виробничі ситуації. Кейс-метод навчав студентів працювати з інформацією, вести дискусію, слухати, оцінювати поведінку інших людей, переконувати оточуючих, а також формував вміння швидко і нестандартно приймати рішення, розвивав творчі здібності,

Приклади кейсів:

Кейс № 1.

«Студент вирішив задачу неординарним способом, а викладач прийняв це рішення за помилку. Студент спробував довести, що він має рацію, але викладач не хоче приймати точку зору студента. як продуктивно побудувати розмову з викладачем?»

Розглянутий кейс дозволяє студентам зануритися в реальну життєву ситуацію, допомагає придбати вміння безконфліктно і аргументовано відстоювати свою точку зору. студенти досить активно брали участь в обговоренні цього кейса, оскільки така ситуація виявилася актуальною для них.

Кейс № 2.

«Ви є керівником закладу. Там назрівають проблеми, дуже напружена атмосфера, тому що співробітники не встигають вчасно виконати план через те, що співробітниця взяла лікарняний. Керівник, вирушаючи на нараду, зустрічає співробітницю, яка взяла лікарняний, в парку, де вона ходить з молодою людиною. Як ви (керівник) поступите в даній ситуації? Обґрунтуйте свою точку зору».

Даний кейс надає студенту можливість побути в ролі керівника, вчить знаходити і приймати рішення в нестандартних ситуаціях, грамотно вибирати стратегію і тактику поведінки в конфлікті.

Першокурсник, ще не маючи певних стереотипів, нав'язаних роботою в конкретній організації, вільніше пропонує рішення даної ситуації, сміливіше вибирає нестандартні рішення.

Кейс-метод передбачає групову роботу, тому що вибрати оптимальне вирішення можна тільки в групі, застосовуючи метод «мозкового штурму», що в свою чергу сприяє розвитку у студентів навичок ведення ділових переговорів. У процесі формуючого експерименту був розроблений пакет кейсів для студентів, який дозволяє формувати навички найпростіших узагальнень, роботи в команді, надання аргументованих рішень і т.ін.

Також своє місце знайшли ігрові методи. Рольові ігри сприяли, в першу чергу, формування поведінкового компонента компетентності. Діючи в запропонованих обставинах, студенти на практиці застосовували і розвивали вміння та навички вербальної та невербальної комунікації, перцептивні та інтерактивні вміння і навички; вміння розпізнавати маніпуляцію і захищатися від неї. Якщо згідно зі сценарієм гри учасники опинялися в стані конфлікту, то їм треба було вибрати правильну стратегію поведінки в конфлікті.

Граючи обрану (або доручену) роль, студенти намагалися зрозуміти емоційний стан і почуття іншої людини і уявити, що думають про них інші учасники гри, тобто використовували такі механізми соціальної перцепції як

емпатія і соціальна рефлексія. Отже, у них розвивалися важливі якості соціально компетентної людини – емпатійність і рефлексивність.

У ході рольової гри студенти бачили, як важливо мати вміння ефективного спілкування для досягнення поставлених цілей, що сприяло формуванню ціннісного ставлення до володіння компетентністю у спілкуванні і підвищенню мотивації оволодіння даною компетентністю. Прагнення впоратися зі своєю роллю, емоції, які відчують під час гри, атмосфера змагальності сприяли формуванню особистісного компонента соціальної компетентності студента, а задоволення від успішно виконання ролі зміцнювало впевненість в собі.

Участь у рольовій грі вимагала від студентів прояву творчих здібностей, наприклад, акторських і режисерських, і здатності до імпровізації, що, в свою чергу, сприяло розвитку креативності.

Ще один важливий метод – ділова гра. Ігрова модель відображає соціальні відносини, які будуються у роботі, розкриває соціальні ролі і професійні інтереси учасників.

Наприклад, проводилася гра «Студент», яка дозволила студентам усвідомити мотиви вступу до закладу вищої освіти, зануритися в студентське життя, долаючи в грі всі етапи, починаючи зі звичайних занять і закінчуючи виходом на дипломне проектування. Гра впливає на розвиток позитивної професійної мотивації студентів. Відзначено, що в процесі використання ділових ігор на заняттях відбувається:

- отримання студентами цілісного досвіду виконання майбутньої професійної діяльності, розгорнутої в часі і просторі;
- інтеграція вже засвоєних студентом за допомогою інших технологій теоретичних знань і компетенцій в цілісну систему;
- надбання вміння працювати в команді;
- отримання досвіду соціальних відносин, прийнятих в суспільстві, країні, виробничому колективі, в закладі вищої освіти;

- формування ефективних комунікацій, досвіду взаємодії майбутніх фахівців, спільного прийняття рішень.

Також студентам пропонувалося взяти участь в двох класичних ділових іграх («Катастрофа на повітряній кулі», «Безлюдний острів»), що сприяють формуванню навичок роботи в команді, груповій згуртованості, лідерських якостей студентів, підтримці сприятливого психологічного клімату в колективі. Так, наприклад, в грі «Безлюдний острів» студентам необхідно в команді облаштувати своє життя на безлюдному острові, продумавши все до найдрібніших подробиць: хто буде лідером, які закони будуть прийняті на їх острові, хто буде приймати рішення у створеній громаді та інші питання. Дана гра вплинула на становлення ціннісних смислів пізнання, розвиток здатності до самоаналізу, виявила специфіку міжособистісних відносин в групі.

Використовувалися методи аналізу конкретних ситуацій і аналізу ситуацій на основі імітаційних моделей. Робота в малих групах вимагала від кожного студента участі в пошуках вирішення проблеми, внесок кожного учасника було видно і оцінювався іншими. Атмосфера змагальності і почуття відповідальності за прийняте в групі рішення також активізували роботу учасників.

Аналіз ситуацій на основі імітаційної моделі виявився особливо ефективним для розвитку умінь приймати рішення в умовах, коли час на прийняття рішення обмежений, і умінь приймати нестандартні рішення. Цей метод також сприяв розвитку вміння працювати в команді.

Використання методу аналізу конкретної ситуації викликало великий інтерес у студентів завдяки встановленню зв'язку з реальним життям. Студентам пропонувався відеозапис публічного виступу добре відомої їм особи. Потім обговорювалося мовлення і невербальна поведінка оратора. У ході обговорення актуалізувалися знання студентів про способи впливу на аудиторію, типові помилки, що допускаються при виступі перед широкою

аудиторією, і т. ін. Одночасно розвивалися комунікативні, перцептивні та інтерактивні вміння студентів.

Також доцільним вважаємо використання методу психологічних тренінгів. Фрагмент тренінгової програми, спрямованої на формування соціальної компетентності студентів, представлено у Додатку Г.

У межах дослідно-експериментальної роботи було розроблено та апробовано тренінг-коучинг «Оптимальні рішення». Концепція тренінг-коучингу передбачає усвідомлення і подолання бар'єрів прояву креативності, виявлення характеристик креативного середовища цільової професійної сфери, формування навичок і вмінь управління власним креативним процесом у професійній діяльності. Коучинг розкриває потенціал людини і таким чином допомагає досягти максимальної ефективності. Це метод групового навчання, спеціальна навчально-психологічна атмосфера якого дає прогнозований результат, тому що включається колективна діяльність із знаходження оптимального вирішення професійних завдань. Також у тренінгу може використовуватися і віртуальне комунікаційне середовище, що надає безліч можливостей для організації навчання.

Мета тренінг-коучингу полягала в тому, щоб інтегрувати знання та вміння, практичні навички, отримані при вивченні багатьох дисциплін, в умовах практичної діяльності, максимально наближених до професійної реальності.

Завдання тренінг-коучингу:

- закріплення отриманих в процесі навчання теоретичних знань;
- набуття практичних навичок професійної діяльності;
- накопичення знань про види діяльності організації професійної сфери;
- розвиток навичок публічних виступів.

У процесі тренінг-коучингу здійснювалося:

- максимальне наближення обстановки до професійних ситуацій, що характеризується активною взаємодією суб'єктів професійної сфери;
- проектування і створення віртуальної, професійної сфери в процесі просування на ринку продукту професійної діяльності з метою задоволення специфічної соціальної потреби;
- розвиток комунікативної культури, навичок ділового спілкування, створення іміджу, ділової репутації в професійному середовищі;
- набуття практичного досвіду командної роботи, міжособистісного спілкування та прийняття рішень.

Тренінг-коучинг є інновацією в навчальному процесі, тому що передбачає застосування різних методів активного навчання та наявність елементів соціально-психологічних тренінгів, які допомагають сформувати у майбутніх фахівців необхідні професійно-особистісні якості.

У ході апробації було виявлено, що в практичному аспекті проведення тренінг-коучинг дає різні можливості для розвитку майбутнього фахівця:

- ефективного використання міждисциплінарних знань в роботі;
- прищеплення і закріплення в учасників тренінг-коучинг необхідних професійно-особистісних якостей, які є основними елементами, складовими їх соціальної компетентності;
- моделювання різних складних ситуацій професійної діяльності, формування конкретного листа навичок;
- надбання учасниками тренінгу «міждисциплінарної кваліфікації», що дозволяє виконувати різні професійні дії і вирішувати різноманітні завдання;
- вироблення уявлень і навичок поведінки в різних ситуаціях, які часто виникають у практиці професійної діяльності;
- критична оцінка майбутніми фахівцями моделей поведінки учасників, що реалізуються в процесі професійної взаємодії з різними суб'єктами;

- вдосконалення навичок соціальної перцепції, розвиток різних прийомів міжособистісної комунікації;
- вироблення навичок правильної і швидкої оцінки ситуації для правильного прийняття рішення, індивідуального або групового, і побудови ефективної системи групової взаємодії при прийнятті рішень;
- актуалізація здібностей до навчання та саморозвитку.

Також, у рамках клубу, враховуючи те, що у нашому дослідженні переважно беруть участь студенти ЗВО-«переселенців», було впроваджено проєкт «Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників та студентів-переселенців». Розглянемо програму проєкта детальніше.

Проєкт «Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників та студентів-переселенців»

Актуальність проєкту. Українське суспільство сьогодні переживає черговий кризовий період, пов'язаний з багатьма чинниками. Найбільш руйнуючою обставиною сьогодення є збройний конфлікт на сході держави. Конфлікт, який розділив не тільки політиків та громадянське суспільство, а й сім'ї та особистості. Певну кризу переживає і професійне середовище педагогів, психологів, соціальних працівників. Суть цієї кризи полягає у відсутності або недосконалості наявних методик роботи з сім'ями та дітьми, які постраждали від збройного конфлікту, в тому числі внутрішньо переміщеними дітьми та їхніми сім'ями. В умовах загострення соціально-економічної й суспільно-політичної кризи в Україні, військової та інформаційної агресії на її Сході пожвавилася міграція: з'явилося чимало внутрішніх переселенців (внутрішньо переміщених осіб). Левова частка з них є студентами вищих навчальних закладів. Наразі зареєстровано 17 вищих навчальних закладів і 10 наукових установ Луганської та Донецької областей, що тимчасово переміщені на території, підконтрольній українській владі.

У процесі переміщення студенти зіштовхуються з низкою проблем: соціального, економічного й психолого-педагогічного характеру. Тому

пошук шляхів успішної адаптації до змінених умов студентів-переселенців є нагальною соціально-психолого-педагогічною проблемою.

Іншою категорією студентів, що потребують соціальної й психолого-педагогічної адаптації та підтримки, є студенти-першокурсники. Навчання у закладі вищої освіти – один з найважливіших періодів життєдіяльності сучасної молоді людини, її особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нових видів діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг ЗВО.

Особливу вагомість адаптаційні процеси набувають на початкових етапах навчання у ЗВО. Вони вимагають від молоді людини активації механізмів адаптації і часто призводять до стану психологічного перенапруження. Труднощі адаптації студентів на початкових етапах навчання у ЗВО зумовлені низкою особливостей. Дослідження процесу адаптації першокурсників в умовах ЗВО дозволяють виділити основні з них:

- наявність переживань, пов'язаних з перехідним періодом: від шкільного до дорослого життя;
- низький рівень психологічної готовності до самостійного життя, необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії і вчинки;
- невизначеність мотивації вибору професії (спеціальності);
- несформованість навичок психологічної саморегуляції поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю з боку педагогів і батьків;
- нова система співвідношення відповідальності і залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки;
- труднощі, пов'язані з пошуком оптимального режиму поєднання праці і відпочинку;

- проблеми налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході до життя у гуртожитку;
- відсутність навичок самостійної роботи;
- різний рівень психологічної травматизації внаслідок збройного конфлікту, пов'язаний з тривалим перебуванням у зоні військових дій, потраплянням під обстріли, втратою (пораненням) членів родини, домівки, друзів, найближчого соціального оточення тощо.

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші – носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, вадами виховання в родині і школі. Тому завданням адміністрації, науково-педагогічних працівників, кураторів, наставників є допомогти першокурсникам зорієнтуватися та налаштуватися на відповідне студентське життя в нових умовах навчання й життєдіяльності через включення їх до різних видів позанавчальної діяльності.

Пропонований проект «Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників та студентів-переселенців» саме й спрямований на вирішення нагальних проблем адаптації й подальшої успішної соціалізації студентів на першому році навчання шляхом набуття ними ефективних адаптаційних знань, умінь і навичок під час включення до різних видів позанавчальної діяльності.

Мета проекту – створення сприятливих умов для успішної соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників та студентів-переселенців.

Завдання проекту:

- розкриття індивідуальності студента-першокурсника на основі використання внутрішніх потенціалів;
- розвиток навичок позитивної соціальної поведінки, саморегуляції та самоконтролю;
- формування позитивного ставлення до власного «Я»;

- сприяння розвитку навичок емоційної регуляції й саморегуляції поведінки;
- зниження рівня тривожності та невпевненості в собі;
- формування почуття згуртованості групи першокурсників через включення їх у групові дії для вирішення поставлених завдань;
- формування адекватної самооцінки та навичок самовиховання;
- зниження рівня психологічної травматизації, подолання кризових станів у студентів-переселенців.

Здійснення соціально-психологічної роботи, спрямованої на адаптацію та подальшу успішну соціалізацію студентів-першокурсників та студентів-переселенців в умовах університету відбувалося на основі використання *групових та індивідуальних* форм:

- групові заходи розраховані на створення позитивного емоційного комфорту в академічній групі першокурсників;
- індивідуальна робота зі студентами-першокурсниками та студентами-переселенцями спрямована на задоволення їхніх потреб та вирішення проблем.

Проект має такі розділи: Організаційна робота. Навчально-методична робота. Групова соціально-психологічна адаптаційна робота. Індивідуальна соціально-психологічна адаптаційна робота. Етапи реалізації проекту представлено у Табл. 2.2.

Термін реалізації проекту: вересень 2016 року – травень 2017 року. Під час реалізації проекту планувалося 8 зустрічей зі студентами щомісяця. Час проведення однієї зустрічі (одного заняття) – півтори години. Учасники проекту: Мультидисциплінарна команда – це група фахівців (психологи, соціальні працівники та педагоги, тощо), об'єднані спільними цілями.

Таблиця 2.2

Етапи реалізації проекту

Етап	Зміст	Форми, методи	Учасники
1. Організаційна робота	<ul style="list-style-type: none"> – Діагностика рівня тривожності й адаптації студентів-першокурсників і студентів-переселенців; – Стабілізація психоемоційного стану студентів; – Формування психологічного клімату групи з урахуванням інтересів та побажань. 	<p>Анкетування:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Структуроване клінічне діагностичне інтерв'ю SKID; – Контрольний перелік життєвих подій 	Студенти всіх курсів, що є внутрішньо переміщеними особами.
2. Групова соціально-психологічна адаптаційна робота	<ul style="list-style-type: none"> – Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників до нових умов проживання і навчання; – Психологічна кризова інтервенція студентів, що потребують допомоги 	<p>Тренінги:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Адаптація першокурсника до навчання у ВНЗ; – Особистої зрілості; <p><i>Бесіди:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – «Психоедукація»; – «Стратегії подолання стресу»; – Семінари-тренінги з формування навичок психологічного відновлення 	Студенти та викладачі, що є внутрішньо переміщеними особами.
3. Індивідуально-соціально-психологічна адаптаційна робота	<p>Вирішення нагальних індивідуальних проблем студентів-першокурсників та студентів-переселенців:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <input type="checkbox"/> Скорочення часового проміжку, за який можливо 	<ul style="list-style-type: none"> – Консультації; – Бесіди; – Індивідуальні зустрічі; – Розв'язання конфліктних 	Студенти та викладачі, що є внутрішньо переміщеними особами.

Етап	Зміст	Форми, методи	Учасники
	<p>вирішити проблеми, що виникли внаслідок переміщення;</p> <p>– Активне залучення людини, яка потребує допомоги, до планування та здійснення роботи.</p>	ситуацій	<p>переміщені особами та залучені спеціалісти (за потребою)</p>

Результатом реалізації проекту було підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників та студентів-переселенців до нових умов життєдіяльності в студентському колективі, університеті, громаді, а також розвиток навичок подолання травматичного досвіду, який спричиняє нестабільність і втрату контролю над ситуацією, власним життям. Учасники програми навчаться володіти ключовими навичками ефективної взаємодії з людьми. Для цього важливо вміти самостійно оцінити свій потенціал та мотивацію.

Також, у рамках клубу було впроваджено **проект «Центр Медіації»**

Мета – діяльності «Центру Медіації» у закладі освіти послугу створенню освітнього середовища, що сприятиме урегулюванню конфліктів різних типів на засадах взаємодії та порозуміння.

Завдання:

1. Популяризація медіаційної культури серед суб'єктів освітнього процесу;
2. Формування вмінь та навичок у суб'єкті освітнього процесу вирішувати конфлікти різних типів ненасильницьким мирним шляхом;
3. Введення в колективний досвід практики звернення до послуг консультації медіатора.
4. Підтримка майбутніх викладачів та студентів медіаторів, шляхом залучення їх до процесу неформальної освіти.

Напрямки діяльності: Інформування (популяризація медіаційних практик); Проведення медіаційних зустрічей (Табл. 2.3).

Цільова аудиторія: Професорсько-викладацький колектив; Обслуговуючий персонал; Студенти; Місцеве населення.

Послуги: Проведення навчальних тренінгів; Індивідуальна робота над запитам.

Моніторинг результативності: збір даних про очікування та корективи роботи центру медіації учасниками проекту.

Таблиця 2.3.

Програма запуску та розвитку проекту «Центр Медіації» (квітень 2018-червень 2019 року)

№	Назва заходу	Термін	Критерії виміру досягнень результату
1.	Підготовка програми	До 13.05.2019	Надрукована та затверджена програма
2.	Підготовка бюджету	До 13.05.2018	Ухвалення бюджету CISID
3.	Створення логотипу та офіційних сторінок в соціальних мережах	Травень 2018	Публікація проведених заходів, анонсів
4.	Круглий стіл «Презентація проекту:	Вересень 2018	Фото звіт, планування подальших дій
5.	Зустрічі зі студентами ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка спеціальностей Дошкільна освіта», «Початкова освіта»	Вересень 2018 - Червень 2019	Фото звіт, реєстраційна форма.
6.	Зустрічі зі студентами ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка спеціальності «Психологія», «Соціальна Робота»	Вересень 2018 - Червень 2019	Фото звіт, реєстраційна форма.
7.	Зустрічі зі студентами ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка спеціальності «Соціальна Педагогіка», «Практична Робота»	Вересень 2018 - Червень 2019	Фото звіт, реєстраційна форма.
8.	Зустрічі зі студентами ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет спеціальності «Дошкільна освіта», «Соціальна Робота»	Вересень 2018 - Червень 2019	Фото звіт, реєстраційна форма.

9.	Зустрічі зі студентами Донбаський державний педагогічний університет спеціальності «Соціальна Педагогіка», «Практична Психологія»	Вересень 2018 - Червень 2019	Фото звіт, реєстраційна форма.
10.	Зустрічі зі студентами Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта»	Вересень 2018 - Червень 2019	Фото звіт, реєстраційна форма.
11.	Зустрічі зі студентами Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка спеціальності «Психологія»	Вересень 2018 - Червень 2019	Фото звіт, реєстраційна форма.
12.	Зустрічі зі студентами Харківської державної академії фізичної культури	Вересень 2018 - Червень 2019	Фото звіт, реєстраційна форма.
13.	Моніторинг анкет зворотного зв'язку	Червень 2019	Результати аналізу після анкетування.

Отже, було описано упровадження педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування. Далі буде проаналізована ефективність їх впровадження.

2.3. Аналіз ефективності експериментальної роботи.

На заключному етапі роботи відповідно до мети і завдань дисертаційного дослідження була виконана експериментальна перевірка ефективності умов забезпечення формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Ефективність запропонованих умов оцінювалась за змінами показників сформованості критеріїв розвитку соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування на констатувальному та контрольному етапі експерименту, тобто до експерименту та після. Дослідно-експериментальну базу дослідження склали студенти ЗВО: «ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»; Харківської державної академії фізичної культури, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет (довідка про впровадження № 01-10-515 від 14.09.2023 р.).

Враховуючи той факт, що експеримент продовжувався протягом 2018-2022 року слід зазначити, що кількість студентів від початку експерименту до його завершення зменшилась на 11 респондентів, тобто «відсів» складає 3,1%, що є нормою для закладів вищої освіти. Таким чином, на констатувальному етапі експерименту у дослідженні взяли участь 350 студентів, а на контрольному етапі – 339 студентів.

З метою аналізу різниці у показниках респондентів до та після впровадження експерименту застосовувався порівняльний метод.

Визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО за ціннісним критерієм здійснювалась з допомогою методик: «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнової; «Вивчення ціннісно-мотиваційного комплексу (ЦМК)» (К. Замфир, модифікація О. Реана)); «Мотивація до успіху» Т. Елерса.

Результати порівняльного аналізу ціннісних орієнтацій на соціальну активність для досягнення позитивних змін у суспільстві до та після експерименту (методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнової) графічно представлені на рис. 2.1.

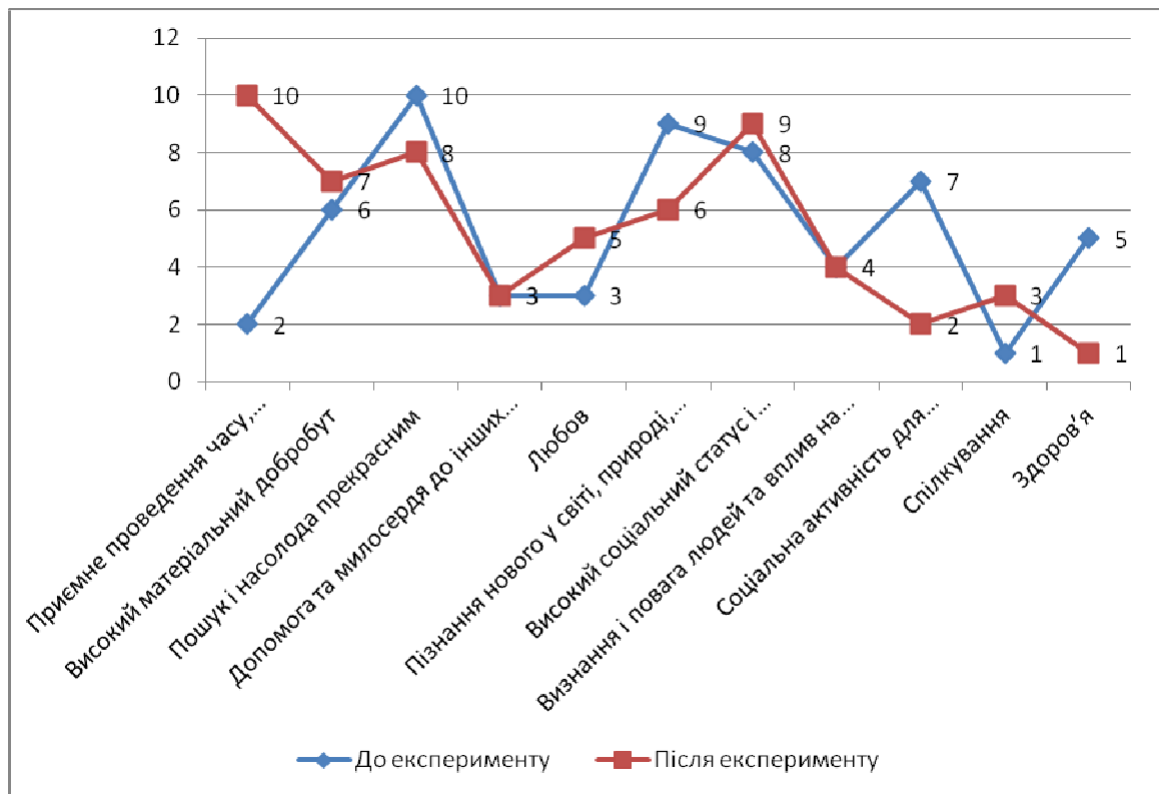


Рис. 2.1. Порівняння результатів вивчення структури ціннісних орієнтацій у студентів до та після експерименту

На рис 2.1.. наглядно проілюстровані зміни, що відбулися у студентів в ієрархії цінностей у продовж експерименту, так на контрольному етапі експерименту соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві посідає друге місце в ієрархії, в той час, як на констатувальному етапі займала лише сьоме місце. Слід зазначити, що пріоритетні місця в структурі ціннісних орієнтацій у респондентів після експерименту посіли такі цінності, як: здоров'я, спілкування, допомога та милосердя до інших людей. А, приємне проведення часу та відпочинок стали менш значущі в співвідношенні з результатами отриманими на констатувальному етапі.

Виходячи з того, що кожному типу цінностей, відповідно до величини середнього показника, було присвоєно ранг від 1 до 10, виявлена значущість соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії цінностей студентів. Відтак, ранги від 1 до 3, відповідають високій значущості

для особистості; від 4 до 6 – середній. Ранги від 7 до 10 свідчать про низьку значущість даної цінності. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів експерименту наведено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Динаміка значущості соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії цінностей студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	192	54,86	19	5,60	-49,26
Середній	92	26,29	88	25,96	-0,3
Високий	66	18,86	232	68,44	+49,58

Порівняльний аналіз дозволяє зробити наступні висновки: високий рівень сформованості значущості соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії цінностей студентів ЗВО на контрольному етапі (18,86%) експерименту зріс на 49,58% в співвідношенні до результатів констатувального етапу (68,44%). Відповідно, діагностовано зниження кількості студентів на 49,26%, у яких виявлено низький рівень сформованості значущості соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві від початку (54,86%) до завершення експерименту (5,60%). Таким чином, можна бачити, що у студентів після впровадження експерименту спостерігається пріоритет соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії життєвих цінностей особистості та активне, усвідомленно-мотивоване ставлення до соціальної активності, у той час, як на констатувальному етапі було виявлено пасивне, неусвідомлене або частково усвідомлене, ситуативне ставлення до соціальної активності та низький статус соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії цінностей особистості.

Результати порівняльного аналізу ціннісно-сміслового ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності до та після експерименту

(методика «Вивчення ціннісно-мотиваційного комплексу (ЦМК)» (К. Замфир, модифікація О. Реана)») наведено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Динаміка рівня сформованості ціннісно-смиислового ставлення до
майбутньої професійної діяльності студентів ЗВО до та після
експерименту (у %)**

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	97	27,71	32	9,14	-18,57
Середній	183	52,29	99	29,20	-23,09
Високий	70	20,00	208	61,36	+41,36

Як видно із наведених даних у студентів на контрольному етапі експерименту (20,00%) відмічається значна позитивна динаміка (41,36%) у сформованості ціннісно-смиислового ставлення до майбутньої професійної діяльності в порівнянні зі студентами на констатувальному етапі експерименту (61,36%). Тобто у більшості спостерігається усвідомлене значення майбутньої професійної діяльності, її залежності від дій самої людини, а не від оточуючого середовища.

Результати порівняльного аналізу мотивації досягнення успіху та визнання з боку суспільства у студентів до та після експерименту (методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса.) наведені у Таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Динаміка рівня сформованості мотивації досягнення успіху та визнання
з боку суспільства у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)**

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	149	42,57	53	15,63	-26,94
Середній	117	33,43	80	23,60	-9,83
Високий	84	24,00	206	60,77	+36,77

Проаналізувавши отримані дані можна констатувати, що високий рівень сформованості мотивації досягнення успіху та визнання з боку суспільства зріс на 36,77% у респондентів на етапі контрольного експерименту (60,77%) в порівнянні з результатами на констатувальному етапі (24,00%). Таким чином, ми можемо зробити висновок, що в продовж формувального експерименту мотивація досягнення зазнала значних позитивних змін, тобто мотиви стали усвідомленими та з'явилася стійка потреба у досягненні успіху та визнання з боку суспільства.

Визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО за пізнавальним критерієм здійснювалась з допомогою методик: авторська анкета «Визначення рівня обізнаності студентів щодо сутності соціальної компетентності»; КОТ (Короткий орієнтовний, відбірковий тест з відповідями, В.Н. Бузина, Е.Ф. Вандерлік. Опитувальник діагностики інтелекту (IQ); тест критичного мислення Л. Старки в адаптації О.Л. Луценко.

Результати порівняльного аналізу рівня знань сутності та структури соціальної компетентності у студентів ЗВО до та після експерименту (авторська анкета «Визначення рівня обізнаності студентів щодо сутності соціальної компетентності») наведені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Динаміка рівня сформованості знань відносно сутності та структури соціальної компетентності у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	187	53,43	2	0,59	-52,84
Середній	125	35,71	62	18,29	-17,42
Високий	38	10,86	275	81,12	+70,26

З таблиці 2.7 видно, що у студентів після експерименту (81,12%) високий рівень знань сутності та структури соціальної компетентності значно зріс в порівнянні з результатами отриманими на констатувальному етапі

(10,86%), позитивна динаміка складає 70,26%. Таким чином, можна констатувати, що протягом формувального експерименту знання студентів відносно сутності та структури соціальної компетентності поглиблювались, розширювались та ставали більш усвідомленими та структурованими.

Результати порівняльного аналізу рівня сформованості інтелектуальних та розумових здібностей у студентів ЗВО до та після експерименту (методика КОТ (Короткий орієнтовний, відбірковий тест з відповідями, В.Н. Бузина, Е.Ф. Вандерлік) наведені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Динаміка рівня сформованості інтелектуальних та розумових здібностей у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	71	20,29	35	10,00	-10,29
Середній	163	46,57	88	25,96	-20,61
Високий	116	33,14	216	63,72	+30,58

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити наступний висновок: після експерименту (63,72%) у студентів спостерігається зростання рівня сформованості інтелектуальних та розумових здібностей на 30,58% у співвідношенні з результатами респондентів до експерименту (33,14%), що проявляється в вираженості здібностей до узагальнення та аналізу, прояві гнучкості мислення, швидкості та точності сприйняття матеріалу, грамотності, вибору оптимальних стратегій розумової діяльності та пошукової активності.

Результати порівняльного аналізу рівня критичного мислення у студентів ЗВО до та після експерименту (тест критичного мислення Л. Старки в адаптації О.Л. Луценко) наведені у таблиці 2.9.

Динаміка рівня сформованості критичного мислення у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	139	39,71	57	16,81	-22,9
Середній	181	51,71	109	32,15	-19,56
Високий	30	8,57	173	51,03	+42,46

На підставі аналізу отриманих даних, можна зробити висновок, що на етапі контрольного експерименту спостерігається збільшення кількості студентів з високим рівнем критичного мислення (51,03%), в той час, як на етапі констатувального експерименту кількість студентів з високим рівнем складала 8,57%, таким чином позитивна динаміка у продовж формувального експерименту складає 42,46%. Тобто, більшість студентів після експерименту характеризується стійким проявом пізнавальної активності та адаптації, критичності мислення щодо питань соціальної компетентності.

Визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО за поведінковим критерієм здійснювалась з допомогою методик: «Мотивація професійної та громадської діяльності» К. Замфір, адаптована автором – для визначення сформованості мотивів до розвитку громадянського суспільства; тест «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лірі; опитувальник «Визначення способів регулювання конфліктів» К. Томас в адаптації Н.В. Гришиної.

Результати порівняльного аналізу рівня сформованості мотивів до розвитку громадянського суспільства у студентів ЗВО до та після експерименту («Мотивація професійної та громадської діяльності» К. Замфір, адаптована автором – для визначення сформованості мотивів до розвитку громадянського суспільства) наведені у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Динаміка рівня сформованості мотивів до розвитку громадського суспільства у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	235	67,14	14	4,13	-63,01
Середній	83	23,71	30	8,85	-14,86
Високий	32	9,14	295	87,02	+77,88

Як видно із наведених даних у студентів протягом формуючого експерименту спостерігається значна позитивна динаміка – 77,88% рівня сформованості мотивів до розвитку громадського суспільства. Тобто високий рівень до експерименту було діагностовано у 9,14% респондентів, а наприкінці експерименту у 87,02%. Окрім того, на контрольному етапі експерименту спостерігається значне зменшення студентів з низьким рівнем вираженості мотивів до розвитку громадського суспільства (-63,01%).

Результати порівняльного аналізу рівня сформованості міжособистісних відносин у студентів ЗВО до та після експерименту (тест «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лірі) наведені у таблиці 2.11. Зазначимо, що при аналізі результатів дослідження за даною методикою слід враховувати, той факт, що чим нижче показники тим вищий рівень адаптованості поведінки і навпаки, чим вище результати тим екстремальніша поведінка особистості. Даний принцип застосовується до усіх показників окрім самооцінки.

Таблиця 2.11

**Динаміка рівня сформованості міжособистісних відносин у студентів
ЗВО до та після експерименту (у %)**

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Міжособистісні відносини					
Низький	118	33,71	250	73,75	+40,04
Середній	223	63,71	86	25,37	-38,34
Високий	10	2,86	3	0,88	-1,98
Самооцінка міжособистісних відносин					
Низький	95	27,14	-	-	-27,14
Середній	144	41,14	64	18,88	-22,26
Високий	111	31,71	275	81,12	+49,41

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновки відносно динаміки рівня сформованості міжособистісних відносин у студентів від початку до завершення експерименту, таким чином на контрольному етапі експерименту у 73,75% студентів діагностовано низький рівень, що відповідає високому рівню сформованості міжособистісних відносин, що характеризується розвинутістю особистісних якостей що впливають на конструктивні, якісні, адаптивні взаємовідносини, в той час, як на констатувальному етапі цей показник складав 33,71%, тобто виявлена позитивна динаміка від початку до завершення експерименту – 40,04%.

Також з допомогою даної методики було визначено рівень самооцінки міжособистісних відносин, так у 31,71% студентів було діагностовано високий рівень самооцінки міжособистісних відносин на констатувальному етапі експерименту, та у 81,12% респондентів на контрольному етапі, тобто позитивна динаміка складає 49,41%. Відповідно, у студентів до експерименту переважає нестійка та в деяких випадках неадекватна самооцінка міжособистісних відносин, в той час, як для респондентів після експерименту в більшій мірі стійка адекватна оцінка міжособистісних відносин, що

відповідає дійсності та слугує основою для адаптивної поведінки та розвитку конструктивних і продуктивних взаємовідносин.

Результати порівняльного аналізу способів реагування в конфлікті у студентів ЗВО до та після експерименту (опитувальник «Визначення способів регулювання конфліктів» К. Томас в адаптації Н.В. Гришиної) наведені у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Динаміка прояву способів реагування в конфлікті у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Показники	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Суперництво	64	18,29	17	5,01	-13,28
Співробітництво	42	12,00	84	24,78	+12,78
Компроміс	87	24,86	110	32,45	+7,59
Уникнення	57	16,29	11	3,24	-13,05
Пристосування	39	11,14	23	6,78	-4,36
Суперництво/компроміс	11	3,14	10	2,95	-0,19
Співробітництво/компроміс	19	5,43	49	14,45	+9,02
Компроміс/пристосування	17	4,86	31	9,14	+4,28
Уникнення/пристосування	14	4,00	4	1,18	-2,82

Проаналізувавши отримані в результаті можна зробити наступні висновки: наприкінці експерименту кількість студентів у яких переважає стратегія вирішення конфліктних ситуацій «Компроміс» зростає на 7,59%.

Суперництво, як провідна стратегія поведінки у конфлікті виявлена у 18,29% студентів на констатувальному етапі експерименту та у 5,01% на контрольному етапі, динаміка складає -13,28%.

Протягом експерименту спостерігається зниження кількості студентів на 13,05% у яких діагностовано вираженість стратегії «Уникнення», що характеризується відсутністю прагнення до кооперації, так і відсутністю тенденції до досягнення власних цілей.

Прояв стратегії «Співробітництво» у респондентів на контрольному етапі експерименту збільшився на 12,78% в порівнянні з результатами на констатувальному етапі.

На 4,36% менше у студентів виявлено прояв стратегії «Пристосування (поступливість)» наприкінці експерименту в співвідношенні з його початком.

На контрольному етапі експерименту на 0,19% знизилась кількість студентів у яких провідними стратегіями подолання конфліктних ситуацій виступають суперництво та компроміс, на 2,82% – уникнення та пристосування, також спостерігається підвищення кількості студентів з вираженими стратегіями співробітництво та компроміс на 9,02%, компроміс та пристосування на 4,28%, в порівнянні з результатами констатувального експерименту.

На основі отриманих даних, були виявлені узагальнені результати сформованості здатності студентів ЗВО до вирішення конфліктних ситуацій, що представлені в Таблиці 2.13. Таким чином, ми можемо бачити, що після експерименту (71,86%) виросла кількість студентів у яких діагностовано високий рівень сформованості конструктивних стратегій вирішення конфліктних ситуацій на 33,11%, у порівнянні з результатами отриманими на констатувальному етапі (42,29%). Відповідно кількість студентів з проявом низького рівня знизилась на -32,85%.

Таблиця 2.13

Динаміка здатності студентів ЗВО до вирішення конфліктних ситуацій до та після експерименту

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	148	42,29	32	9,44	-32,85
Середній	67	19,14	64	18,88	-0,26
Високий	135	38,57	243	71,68	+33,11

Визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО за особистісним критерієм здійснювалась з допомогою методик: «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» В. Моросанової; опитувальник «Емоційний інтелект» Н. Холла.

Результати порівняльного аналізу рівня сформованості рефлексії у студентів ЗВО до та після експерименту (методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова) наведені у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Динаміка рівня сформованості рефлексії у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	107	30,57	48	14,16	-16,41
Середній	177	50,57	60	17,70	-32,87
Високий	66	18,86	231	68,14	+49,28

Високий рівень сформованості рефлексії у студентів після експерименту (68,14%) збільшився на 49,28% в співвідношенні з результатами констатувального етапу (18,86%).

Результати порівняльного аналізу рівня сформованості емоційного інтелекту у студентів ЗВО до та після експерименту (опитувальник «Емоційний інтелект» Н. Холла) наведені у таблиці 2.15.

Аналізуючи отримані данні ми можемо зробити висновок, що високий рівень емоційної обізнаності виявлено у 10,86% студентів до експерименту та у 51,62% – після, динаміка складає +40,46%. Кількість студентів з низьким рівнем зменшилась на 16,06%.

Високий рівень управління своїми емоціями серед студентів на етапі контрольного експерименту виявлено на 35,1% у більшої кількості респондентів у порівнянні з констатувальним етапом. Наприкінці експерименту кількість студентів з низьким рівнем зменшилась на 51,23%.

Розвиток самомотивації на високому рівні спостерігається у 5,71% до експерименту та у 43,07% – після, позитивна динаміка складає +37,36%.

Таблиця 2.15

Динаміка рівня сформованості емоційного інтелекту у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Показники		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%
Емоційна обізнаність	До (n=350)	82	23,43	210	60,00	38	10,86
	Після (n=339)	25	7,37	139	41,00	175	51,62
Динаміка		-16,06		-19,00		+40,46	
Управління своїми емоціями	До (n=350)	234	66,86	116	33,14	-	-
	Після (n=339)	53	15,63	166	48,97	119	35,10
Динаміка		-51,23		+15,83		+35,1	
Самомотивація	До (n=350)	156	44,57	174	49,71	20	5,71
	Після (n=339)	62	18,29	131	38,64	146	43,07
Динаміка		-26,28		-11,07		+37,36	
Емпатія	До (n=350)	79	22,57	213	60,86	58	16,57
	Після (n=339)	25	7,37	156	46,02	158	46,61
Динаміка		-12,25		-15,2		+30,04	
Управління емоціями інших	До (n=350)	207	59,14	66	18,86	77	22,00
	Після (n=339)	51	15,04	73	21,53	215	63,42
Динаміка		-44,1		+2,67		+41,42	
Загальний рівень	До (n=350)	149	42,57	154	44,00	47	13,43
	Після (n=339)	43	12,68	133	39,23	163	48,08
Динаміка		-29,89		-4,77		+34,65	

У студентів до експерименту високий рівень розвитку емпатії виявлено у 16,57%, наприкінці експерименту у 46,61%, позитивна динаміка протягом експерименту складає +30,04%.

Для студентів на констатувальному етапі характерно наявність низького рівня розвитку здібностей до управління емоціями інших (59,14%), в той час, як після впровадження експерименту у більшості студентів виявлено високий рівень здатності до управління емоціями інших – 63,42%, тобто спостерігається позитивна динаміка.

Таким чином, можемо підвести підсумок, що у студентів на констатувальному етапі експерименту переважає низький (42,57%) рівень

сформованості емоційного інтелекту, а у респондентів на контрольному етапі експерименту високий рівень – 48,08%, динаміка переважання високого рівня складає +34,65%.

Результати порівняльного аналізу рівня сформованості саморегуляції у студентів ЗВО до та після експерименту (опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» В.І. Моросанової) наведені у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Динаміка рівня сформованості саморегуляції поведінки у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Рівень сформованості	До експерименту (n=350)		Після експерименту (n=339)		Динаміка
	Чол.	%	Чол.	%	
Низький	135	38,57	29	8,55	-30,02
Середній	94	26,86	57	16,81	-10,05
Високий	121	34,57	253	74,63	+40,06

Проаналізувавши отримані результати можна констатувати, що кількість студентів у яких діагностовано високий рівень сформованості саморегуляції поведінки після впровадження експерименту зросла на 40,06% в порівнянні з результатами констатувального експерименту. В той же час спостерігається зниження кількості студентів з переважанням низького рівня на 30,02%.

Узагальнені результати вивчення динаміки сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО за ціннісним, пізнавальним, поведінковим та особистісним критеріями упродовж експерименту наведено у таблиці 2.17.

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що за ціннісним критерієм у досліджуваних наприкінці експерименту спостерігається зростання високого рівня сформованості соціальної компетентності на 42,56%, за пізнавальним критерієм на 47,48%, за поведінковим на 57,04% та за особистісним на 41,43%. Тобто на констатувальному етапі експерименту серед респондентів переважав низький рівень розвитку соціальної компетентності за ціннісним та поведінковим критеріями та середній та

низький рівень за пізнавальним та особистісним критеріями, в той час, як серед досліджуваних на етапі контрольного експерименту переважає високий рівень розвитку соціальної компетентності за усіма критеріями.

Таблиця 2.17

Динаміка рівня сформованості соціальної компетентності за ціннісним, пізнавальним, поведінковим та особистісним критеріями у студентів ЗВО до та після експерименту (у %)

Критерії		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%
Ціннісний	До (n=350)	146	41,71	131	37,43	73	20,86
	Після (n=339)	35	10,32	89	26,25	215	63,42
Динаміка		-31,39		-11,18		+42,56	
Пізнавальний	До (n=350)	132	37,71	156	44,57	61	17,71
	Після (n=339)	31	9,14	86	25,37	222	65,49
Динаміка		-28,57		-19,2		+47,78	
Поведінковий	До (n=350)	146	41,71	129	36,86	75	21,43
	Після (n=339)	12	3,54	61	17,99	266	78,47
Динаміка		-38,17		-18,87		+57,04	
Особистісний	До (n=350)	130	37,14	142	40,57	78	22,29
	Після (n=339)	40	11,80	83	24,48	216	63,72
Динаміка		-25,34		-16,09		+41,43	
Загальний рівень розвитку	До (n=350)	138	39,43	140	40,00	72	20,57
	Після (n=339)	29	8,55	80	23,60	230	67,85
Динаміка		-30,88		-16,4		+47,28	

Таким чином підводячи підсумки, можна констатувати, що у загальному вигляді на контрольному етапі експерименту у студентів переважає високий рівень розвитку соціальної компетентності (67,85%), в порівнянні з результатами констатувального експерименту (20,57%) позитивна динаміка складає – 47,28%. Слід зазначити, що на початку експерименту серед респондентів переважав низький (39,43%) та середній (40,00%) рівень розвитку соціальної компетентності, впродовж формуючого експерименту кількість студентів з низьким рівнем зменшилась на 30,88%, а з середнім на 16,4%.

Перевірка достовірності результатів експерименту здійснювалась за допомогою φ^* -кутового перетворення Фішера (для виявлення достовірності розбіжностей між відсотковими долями залежних вибірок до та після експерименту). Критерій Фішера призначений для зіставлення двох вибірок по частоті досліджуваного ефекту. Суть кутового перетворення Фішера полягає в перекладі процентних часток в величини центрального кута, який вимірюється в радіанах.

При збільшенні розбіжності між кутами φ_1 і φ_2 збільшення чисельності вибірок значення критерію зростає. Чим більше величина φ^* , тим більше ймовірно, що відмінності достовірні.

Гіпотези критерію Фішера

H_0 : Частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, після експерименту не більше, ніж до експерименту.

H_1 : Частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, після експерименту більше, ніж до експерименту.

На даному етапі ми здійснили перевірку значущих розбіжностей в отриманих результатах до та після експерименту відносно сформованості соціальної компетентності у студентів ЗВО за ціннісним критерієм.

Відповідно до математичних підрахунків максимальна різниця, виявлена між двома групами накопичена на високому рівні сформованості соціальної компетентності за ціннісним критерієм.

Використовуємо верхню межу цієї категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (високий рівень) та «ефекту немає» (середній та низький рівні). Формуємо таблицю для розрахунку φ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між результатами дослідження до експерименту та після. Результати наведено в таблиці 2.18.

За результатами з таблиці визначаємо величини φ_1 та φ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$$\varphi_1(63,42\%) = 1,84, \quad \varphi_2(20,86\%) = 0,95.$$

З'ясуємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (1,84 - 0,95) \times \sqrt{\frac{339 \times 350}{339 + 350}} = 11,68.$$

Таблиця 2.18

Розрахунок φ^* -кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості соціальної компетентності за ціннісним критерієм у студентів ЗВО до та після експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
Після	215	63,42	124	36,58	339
До	73	20,86	277	79,14	350
Усього	288		401		

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Отже, $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$. Розбіжності між відсотковими долями достовірні. *Но* відкидається. Таким чином, рівень розвитку соціальної

компетентності за ціннісним критерієм в групі студентів після проведення експерименту значно вищій ніж в групі до проведення експерименту, що статистично доведено.

Наступним кроком нашого дослідження було здійснення перевірки значущих розбіжностей в отриманих результатах до та після експерименту відносно сформованості соціальної компетентності у студентів ЗВО за пізнавальним критерієм.

Відповідно до математичних підрахунків максимальна різниця, виявлена між двома групами накопичена на високому рівні сформованості соціальної компетентності за пізнавальним критерієм.

Використовуємо верхню межу цієї категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (високий рівень) та «ефекту немає» (середній та низький рівні). Формуємо таблицю для розрахунку ϕ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між результатами дослідження до експерименту та після. Результати наведено в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

Розрахунок ϕ^* -кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості соціальної компетентності за пізнавальним критерієм у студентів ЗВО до та після експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
Після	222	65,49	117	34,51	339
До	61	17,71	288	82,29	350
Усього	283		405		

За результатами з таблиці визначаємо величини ϕ_1 та ϕ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\phi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$$\phi_1(65,49\%) = 1,89, \phi_2(17,71\%) = 0,87.$$

З'ясуємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (1,89 - 0,87) \times \sqrt{\frac{339 \times 350}{339 + 350}} = 13,39.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Отже, $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$. Розбіжності між відсотковими долями достовірні. *Но* відкидається. Таким чином, рівень розвитку соціальної компетентності за пізнавальним критерієм в групі студентів після проведення експерименту значно вищий ніж в групі до проведення експерименту, що статистично доведено.

Наступним кроком нашого дослідження було здійснення перевірки значущих розбіжностей в отриманих результатах до та після експерименту відносно сформованості соціальної компетентності у студентів ЗВО за поведінковим критерієм.

Відповідно до математичних підрахунків максимальна різниця, виявлена між двома групами накопичена на високому рівні сформованості соціальної компетентності за поведінковим критерієм.

Використовуємо верхню межу цієї категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (високий рівень) та «ефекту немає» (середній та низький рівні). Формуємо таблицю для розрахунку φ^* -кутового

перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між результатами дослідження до експерименту та після. Результати наведено в таблиці 2.20.

За результатами з таблиці визначаємо величини φ_1 та φ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$$\varphi_1(78,74\%) = 2,18, \varphi_2(21,43\%) = 0,96.$$

З'ясуємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (2,18 - 0,96) \times \sqrt{\frac{339 \times 350}{339 + 350}} = 16,01.$$

Таблиця 2.20

Розрахунок φ^* -кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості соціальної компетентності за поведінковим критерієм у студентів ЗВО до та після експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
Після	266	78,74	73	21,53	339
До	75	21,43	275	78,57	350
Усього	341		348		

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$. Розбіжності між відсотковими долями достовірні. *Но* відкидається. Таким чином, рівень розвитку соціальної компетентності за поведінковим критерієм в групі студентів після проведення експерименту значно вищий ніж в групі до проведення експерименту, що статистично доведено.

Наступним кроком нашого дослідження було здійснення перевірки значущих розбіжностей в отриманих результатах до та після експерименту відносно сформованості соціальної компетентності у студентів ЗВО за особистісним критерієм.

Відповідно до математичних підрахунків максимальна різниця, виявлена між двома групами накопичена на високому рівні сформованості соціальної компетентності за особистісним критерієм.

Використовуємо верхню межу цієї категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (високий рівень) та «ефекту немає» (середній та низький рівні). Формуємо таблицю для розрахунку φ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між результатами дослідження до експерименту та після. Результати наведено в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Розрахунок φ^* -кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості соціальної компетентності за особистісним критерієм у студентів ЗВО до та після експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
Після	216	63,72	123	36,28	339
До	78	22,29	272	80,24	350
Усього	294		395		

За результатами з таблиці визначаємо величини φ_1 та φ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$$\varphi_1(63,72\%) = 1,85, \varphi_2(22,29\%) = 0,98.$$

З'ясовуємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (1,85 - 0,98) \times \sqrt{\frac{339 \times 350}{339 + 350}} = 11,42.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Отже, $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$. Розбіжності між відсотковими долями достовірні. *Но відкидається.* Таким чином, рівень розвитку соціальної компетентності за особистісним критерієм в групі студентів після проведення експерименту значно вищий ніж в групі до проведення експерименту, що статистично доведено.

Наступним кроком нашого дослідження було здійснення перевірки значущих розбіжностей в отриманих результатах до та після експерименту відносно сформованості соціальної компетентності у студентів ЗВО в загальному вигляді.

Відповідно до математичних підрахунків максимальна різниця, виявлена між двома групами накопичена на високому рівні сформованості соціальної компетентності.

Використовуємо верхню межу цієї категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (високий рівень) та «ефекту немає»

(середній та низький рівні). Формуємо таблицю для розрахунку φ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між результатами дослідження до експерименту та після. Результати наведено в таблиці 2.22.

За результатами з таблиці визначаємо величини φ_1 та φ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{p})$$

$$\varphi_1(67,85\%) = 1,93, \varphi_2(20,57\%) = 0,94.$$

З'ясуємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (1,93 - 0,94) \times \sqrt{\frac{339 \times 350}{339 + 350}} = 12,99.$$

Таблиця 2.22

Розрахунок φ^* -кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості соціальної компетентності у студентів ЗВО до та після експерименту

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
Після	230	67,85	109	32,15	339
До	72	20,57	278	79,43	350
Усього	302		379		

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, $\varphi_{емт}^* > \varphi_{кр}^*$. Розбіжності між відсотковими долями достовірні. *Но* відкидається. Таким чином, рівень розвитку соціальної компетентності в групі студентів після проведення експерименту значно вищий ніж в групі до проведення експерименту, що статистично доведено.

З метою підтвердження результатів отриманих з допомогою φ^* -кутового перетворення Фішера, та визначення результативності впровадження формуючого експерименту був використаний параметричний t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок (Додаток Д).

Аналіз результатів, представлених у Додатку Д дозволяє зробити висновок, що за показниками сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО на етапі контрольного експерименту спостерігаються статистично значущі зміни у порівнянні з рівнем сформованості показників соціальної компетентності студентів ЗВО до впровадження експерименту, так на вищому рівні значущості $p = 0,001$ виявлено розбіжності за показниками: ціннісні орієнтації на соціальну активність, ціннісно-сміслові ставлення до майбутньої професійної діяльності, знання відносно сутності та структури соціальної компетентності, критичне мислення, міжособистісні взаємовідносини, самооцінка міжособистісних відносин, рефлексія, емпатія, емоційний інтелект, саморегуляція поведінки, спрямованість на досягнення успіху. Такі результати свідчать про те що, всього 0,1% становить вірогідність того, що ми зробили помилковий висновок про те, що відмінності достовірні. Це – найнадійніший варіант висновку про достовірності відмінностей. На достатньому рині значущості уровень $p = 0,01$ виявлено розбіжності за показниками: інтелектуальні та розумові здібності, способи реагування в конфлікті. Такі результати свідчать про те що, імовірність помилкового висновку про те, що відмінності достовірні, становить не більше 1%.

Таки чином, статистично доведено, що протягом формувального експерименту значно виросла кількість студентів ЗВО з активним, усвідомлено-мотивованим ставленням до соціальної активності; усвідомлення значення майбутньої професійної діяльності, її залежності від дій самої людини; стійкою потребою у досягненні успіху та визнання з боку суспільства; пріоритетами соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії життєвих цінностей особистості. Знання студентів щодо сутності та структури соціальної компетентності стали чіткими, ґрунтовними та системними; спостерігається вираженість здібностей до узагальнення та аналізу, прояв гнучкості мислення, швидкості та точності сприйняття матеріалу: грамотності; вибору оптимальних стратегій поведінки та критичності мислення у процесі оволодіння соціальною компетентністю. У респондентів виявлено стійке дотримання норм і правил соціального оточення; усвідомлений прояв соціальної активності; сформованість культури міжособистісних взаємовідносин; здатність вирішувати конфлікти та вибір конструктивних стратегій розв'язання конфліктних ситуацій. Спостерігається підвищення показників здатності до рефлексії та емпатії; прояву відповідальності й навичок самоаналізу, самомотивації та саморегуляції в процесі соціальної активності; усвідомлення та високої здатності до управління та розпізнання своїх емоцій та емоцій оточуючих людей.

Зіставлення даних, отриманих за результатами формувального етапу експерименту, з даними констатувального етапу показало, що реалізація визначених педагогічних умов у процесі діяльності органів студентського самоврядування дозволила підвищити рівень сформованості соціальної компетентності студентів ЗВО, і довело ефективність пропонованого підходу.

Отже, систематизація і узагальнений аналіз даних експерименту свідчить про ефективність визначених педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів ЗВО в процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Висновки до розділу 2

З урахуванням теоретико-методичних засад дослідження, результатів констатувального етапу експерименту визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у діяльності органів студентського самоврядування: збагачення змісту професійної підготовки студентів (науково-педагогічної, практичної, психофізіологічної, психологічної) відповідно до нових вимог соціуму, спрямованого на формування соціальної компетентності; зміна ролевих функцій керівника, куратора і викладача від традиційної ролі експерта-наставника до інноваційної ролі фасилітатора – лідера та учасника освітнього процесу; створення в студентському самоврядуванні спеціального органу, що сприятиме формуванню соціального досвіду студентів на основі координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проектів, включення в різні види соціальних практик; організація органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup» з метою цілеспрямованого формування в студентів соціальної компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей.

Теоретичне обґрунтування відповідних педагогічних містить наукові положення щодо: категорії «супровід» в педагогіці, соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей і молоді, соціально-педагогічного та психолого-педагогічного супроводу в освітньому середовищі ЗВО; феномена фасилітації та фасилітативної діяльності в освіті; діяльності куратора академічної групи в закладі вищої освіти; організації студентського самоврядування в закладах вищої освіти; ролі студентського самоврядування у соціальному становленні молоді; теоретико-методичних засад організації студентського клубу, діяльності клубів у контексті соціалізації молоді, теорії та практики тренінгових технологій.

Реалізація визначених педагогічних умов здійснювалася в освітньому просторі ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», а також Харківської державної академії фізичної культури, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Розроблено та впроваджено програму підготовки до здійснення педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів. Особливу увагу було приділено ознайомленню викладачів з технологічним інструментарієм фасилітативної діяльності, зокрема методами інтерактивного навчання (аналіз конкретних випадків, рольові та ділові ігри, динамічну фасилітацію, евристичну бесіду; мозковий штурм, метод номінальних груп, метод відкритого простору, роботу в малих групах; роботу по колу і т. ін.), прийомами активізації діяльності студентів, а також знань про базові процеси модерації (візуалізація, вербалізація, зворотний зв'язок, презентація), оволодіння методами та техніками модерації.

У процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, на зустрічах з кураторами та викладачами у позанавчальний час студенти знайомилися з основними ідеями та поняттями, пов'язаними з соціальним явищем «соціальна компетентність» та її компонентами, основними напрямками і способами їх формування в умовах ЗВО.

Доведено, що ефективність формування соціальної компетентності студентів ЗВО в процесі діяльності органів студентського самоврядування зумовлена створенням Coworking-center «Creative University», метою якого було формування соціального досвіду студентів на основі координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проектів, включення в різні види соціальних практик. Проект впливав на свідомість студентів шляхом проведення тренінгів, дискусій та організації дозвілля за інтересами, став базою для впровадження й поширення неформальної освіти та сприяв активізації студентів і молоді міста.

З метою цілеспрямованого формування у студентів соціальної

компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей було організовано роботу клубу «Startup». У межах програми діяльності клубу використовувалися дискусії, вирішення кейсів, ділові та рольові ігри, тренінги. Розроблено й апробовано тренінг-коучинг «Оптимальні рішення».

У межах діяльності студентського самоврядування розроблено та реалізовано проекти «Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників та студентів-переселенців», «Центр медіації».

У результаті підсумкової діагностики встановлено очевидну перевагу в динаміці змін рівня сформованості соціальної компетентності студентів ЕГ порівняно з КГ. За допомогою статистичного аналізу доведено достовірність отриманих даних, що підтверджує висунуту гіпотезу дослідження щодо ефективності запропонованих педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів ЗВО в процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [115; 119; 120; 121; 123].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та наукове вирішення проблеми формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

1. На підставі аналізу наукових джерел розкрито варіативність підходів до сутності та змісту соціальної компетентності учнівські та студентської молоді в сучасному соціогуманітарному дискурсі. Соціальна компетентність розглядається як потенціал особистості, сформований у процесі життєдіяльності; здатність до активного соціального життя, сформованість соціального й емоційного інтелектів, заснованих на когнітивних процесах; стійкий спосіб ефективного реагування та накопичення соціального досвіду, здатність до розуміння самого себе та інших, прогнозування міжособистісних взаємних подій; якість особистості, що формується в процесі соціалізації людини. У загальнопедагогічному контексті соціальна компетентність представлена як: інтегративна характеристика особистості; інтегративне особистісно-професійне явище; інтегративна якісна категорія, особистісне новоутворення; здатність особистості; інтегрований комплекс парціальних компетентностей; процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду. У наукових дослідженнях наголошується на діяльнісному підґрунті прояву соціальної компетентності, акценті на соціальні норми та правила, включення особистості в соціальне середовище.

Узагальнення положень нормативно-правових документів у галузі освіти, наукових досліджень щодо сутності понять «компетентність», «компетентінсний підхід в освіті» зумовили акцент на загальних компетентностях як універсальних компетентностях, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного

розвитку. Соціальна компетентність дотична до таких загальних компетентностей, як здатність особистості до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; здатність діяти соціально відповідально і свідомо та ін.

2. З урахуванням наукових підходів до сутності понять «соціальне», «компетентність», «загальні компетентності», варіативності потлумачень поняття «соціальна компетентність» у сучасному науковому дискурсі поняття «соціальна компетентність студентів закладу вищої освіти» представлено як інтегрована якість особистості, що уявляє собою динамічну комбінацію цінностей, мотивів, знань, умінь, навичок, індивідуально-психологічних якостей та дозволяє особистості бути успішною в освітній, соціокультурній, професійній діяльності на основі гармонійного співіснування внутрішнього світу та зовнішньої мінливої соціальної реальності.

Визначено такі функції соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти – соціалізаційна; ціннісно-орієнтаційна; інформаційно-пізнавальна; поведінково-діяльнісна; регулятивна; статусно-рольова; рефлексійно-оцінна.

Сутнісні та функційні характеристики соціальної компетентності студентів ЗВО зумовили визначення таких її *структурних компонентів*, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, індивідуально-психологічний.

У дослідженні студентське самоврядування розглядається як особлива форма ініціативної, самостійної громадської діяльності студентів, спрямованої на вирішення важливих питань життєдіяльності студентської молоді, розвиток її соціальної активності, підтримку соціальних ініціатив. Основною метою діяльності студентського самоврядування є створення умов для розкриття творчого потенціалу і підвищення рівня професійної підготовки студентів.

3. З урахуванням теоретичних засад дослідження, функцій та особливостей соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти було визначено такі *критерії* її сформованості: ціннісний, пізнавальний, поведінковий, особистісний. Відповідно, встановлено *рівні сформованості соціальної компетентності студентів*: низький, середній, високий.

Результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи засвідчили недостатню значущість соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві в ієрархії цінностей особистості; ситуативне та неусвідомлене ставлення до майбутньої професійної діяльності; переважання низького рівня мотивації досягнення успіху; недостатній рівень розвитку критичного мислення; невміння аналізувати ситуацію та обирати конструктивні моделі поведінки; прояв зниженого рівня рефлексії та емоційного інтелекту, що дозволяє розуміти і керувати своїми емоціями та емоціями інших, проявляти самомотивацію; ситуативний та неусвідомлений характер мотивів до розвитку громадського суспільства.

4. З урахуванням теоретико-методичних засад дослідження, результатів констатувального етапу експерименту визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у діяльності органів студентського самоврядування: збагачення змісту професійної підготовки студентів (науково-педагогічної, практичної, психофізіологічної, психологічної) відповідно до нових вимог соціуму, спрямованого на формування соціальної компетентності; зміна ролевих функцій керівника, куратора і викладача від традиційної ролі експерт-наставника до інноваційної ролі фасилітатора – лідера та учасника освітнього процесу; створення в студентському самоврядуванні спеціального органу, що сприятиме формуванню соціального досвіду студентів на основі координації спільних дій студентів, адміністрації ЗВО, різнопрофільних соціальних інституцій, розробки та реалізації різноманітних соціальних програм і проектів, включення в різні види соціальних практик; організація органами студентського самоврядування роботи клубу «Startup» з метою

цілеспрямованого формування в студентів соціальної компетентності в сукупності соціальних цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, психофізіологічних і психологічних якостей.

5. Доведено ефективність створення Coworking-center «Creative University», клубу «Startup», залучення студентів до реалізації соціальних програм та проєктів, включення в різні види соціальних практик, кейс-методу, діалогових та дискусійних форм роботи, рольових та ділових ігор, тренінгової діяльності.

Результати експериментальної роботи з упровадження педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського саомврядування засвідчили позитивну динаміку показників та загального рівня соціальної компетентності, що зумовлює висновок про підтвердження загальної гіпотези дослідження.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані із взаємодією органів студентського самоврядування з молодіжними громадськими організаціями на регіональному та загальнодержавному рівнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абетка фасилітації «Тобто». URL: <https://inshaosvita.org/wpcontent/uploads/2018/07/Abetka-FacilitationInsha-Osvita.pdf>
2. Авдєєва І. М., Мельникова І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 304 с.
3. Аверіна К. С. Соціальна активність майбутніх фахівців соціономічних професій : теорія і методологія розвитку : монографія / за наук . ред. Г. Терещука. Мелітополь : Вид.-поліграф . центр « Люкс», 2020. 462 с.
4. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості : можливості й ризики : наук. метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2007. 152 с.
5. Альохіна Н. В. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації. *Вісник Харківського національного університету ім. В. М. Каразіна*. 2013. № 1046. С. 60-63.
6. Бабкіна М. І. Середовищний підхід до громадянського виховання молоді. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 79(2). С. 71–75.
7. Базиленко А. К. Психологічні чинники формування соціальної активності студентської молоді (на прикладі студентського самоврядування) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 305 с.
8. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : моногр. ; М-во освіти і науки України, Ін-т проблем виховання АПН України. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.
9. Березка С. Використання методів фасилітації у соціально-психологічному тренінгу: практичні аспекти. *Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наукових праць*. 2018. №. 4 (96). С. 318–328.

10. Березка С. В. Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 4. Т. 2. С. 5–9.
11. Бех В. П., Лукашевич М. П., Туленко М. В. Соціальна робота у дискурсі формування громадянського суспільства ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 599 с.
12. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
13. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. (Бібліотека з освітньої політики): колективна монографія ; / заг. ред. О.В.Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
14. Бірюкова М. В. Особливості функціонування сучасного студентського самоврядування в Україні та країнах Європи. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Сер. : актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2017. № 29 (1251). С. 36–41.
15. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень* : монографія. Харків : Апостроф, 2011. С. 188–216.
16. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 22 с.
17. Братко Є. М. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* : монограф. / редкол. : Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л., Сисоєва С. О. та ін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 243–261.
18. Буяльська Т. Б. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України. Вінниця, 2005. 82 с.

19. Буянова Г., Кузнєцова О. Формування соціальної компетентності студентів у позааудиторній діяльності засобами інтерактивних форм і методів навчання. *Проблеми освіти*. 2021. Вип. 2. С. 94–111.
20. Варецька О. В. Співвідношення понять «соціальна компетентність» і «професійна компетентність». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 39. С. 90–97.
21. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. Київ, 2015. 630 с.
22. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 20 с.
23. Василенко І. В. Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2009. 20 с.
24. Василенко О. М., Синюк Н. В., Овод Ю. В., Романовська Л. І., Фурдуй С. Б., Шеремет А. М., Якубова Л. А. Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності: монографія / відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська. Хмельницький : Фоп Цюпак А.А., 2020. Т. 2. 336 с.
25. Василюк Т. Г. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 20 с.
26. Великий тлумачний словник сучасної української мови (згод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь:ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
27. Вирішую конфлікти та будує мир навколо себе. Базові навички медіації однолітків : навчально-методичний посібник / Андрєєнкова В. Л.,

- Левченко К. Б., Матвійчук М. М., Дацко О. В. Київ : ФОП Нічога С. О., 2020. 200 с.
28. Вікторова Л. В., Тверезовська Н. Т., Михайліченко М. В., Ржевський Г. М. Основи соціалізації особистості : навч. посібник для студентів ОС «Бакалавр» спеціальності 6.010106 «Соціальна педагогіка». Київ : «ЦП «КОМПРИНТ», 2017. 475 с.
29. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Видавн.-поліграф. центр “Київ. ун-т”, 2005. 308 с
30. Вовк В. О. Особливості психолого-педагогічного супроводу розвитку суб’єктної позиції студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки.* 2017. Вип. 6(2). С. 18–23.
31. Войчун О. В. Формування громадянської активності студентів університету засобами студентського самоврядування : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 22 с.
32. Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. Серія «Педагогіка і психологія».* 2018. № 1 (15). С. 228–234.
33. Вплив війни на молодь України. URL: https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua_28.04_vplyv_viyny_na_molod_v_ukrayini.pdf
34. Галіцан О. А., Курлянд З. Н. Детермінанти підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності. *Інноваційна педагогіка.* Вип. 21. Т. 1. 2020. С. 170–173.
35. Гейтенко В. В., Пристинський В. М., Пристинська Т. М. Педагогічний супровід підлітків старшого шкільного віку у середовищі асоціальних й антисоціальних неформальних молодіжних організацій : монографія. Слов’янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 300 с.

36. Гладун Т. О. Розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2020. 272 с.
37. Глебова Н. І. Специфіка соціальної компетентності фахівців водного транспорту в умовах сучасного ринку праці : автореф. дис. ... д-ра соціол. наук : 22.00.04 / Класичний приватний університет, Запоріжжя, 2019. 40 с.
38. Голова Н. І. Виховання відповідальності у старшокласників у процесі учнівського самоврядування: автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Миколаївський державний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2010. 20 с.
39. Головань М. С. Компетенція и компетентність: порівняльний аналіз понять. URL: <https://pandia.ru/text/79/473/9989.php>
40. Головка В. А. Педагогічний супровід як наукова категорія. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 39. С. 124–127.
41. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 374 с.
42. Грибанова О. Є. Формування соціальної компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки в коледжі : автореф. дис ... канд. пед. наук (доктора філософії) : 13.00.04 / Запорізький національний університет, Запоріжжя, 2019. 20 с.
43. Давидюк М. І. Роль студентського самоврядування у формуванні національної еліти України: політико-культурний контекст: дис. ... канд. політ. наук: 23.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 264 с.
44. Динаміка різноманіття: як реалізувати потенціал різноманіття під час тренінгу / Хайке Фарун, Еліза Сковрон, Нільс-Ейк Цімерман. Берлін:

- MitOst. URL: http://www.theodor-heuss-kolleg.de/data/user/flipbooks/p/d_r/p-d-r.pdf
45. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій : *матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. «Наука та освіта – 2006»*. Т. 2. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2006. С. 81–89.
 46. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 19 с.
 47. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема: *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С.144–147.
 48. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
 49. Єременко Л. В. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2013. 352 с.
 50. Єрмоменко О. А. Сутність педагогічного супроводу освітнього процесу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 96–100.
 51. Єсьман І. В. Студентське самоврядування у системі підготовки вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. 85 с.
 52. Жара Г. І. Порадник для куратора, або як навчити студента бути здоровим та успішним : метод. посібник для кураторів академічних груп педагогічних ЗВО. Чернігів : Десна Поліграф, 2019. 100 с.
 53. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
 54. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Тернопільський

- національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2019. 555 с.
55. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
 56. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 57. Заретдінова Е. Сутнісна характеристика середовищного підходу до сучасної вищої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2017. Вип. 16. С. 36–44.
 58. Заретдінова Е. Р. Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика : монографія. Київ : Видавничий Дім „Слово”, 2020. 372 с.
 59. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти Національної Академії педагогічних наук України. Київ, 2011. 36 с.
 60. Зленко А., Ісайкіна О. Студентське самоврядування як середовище формування соціокультурної активності молоді: історичний дискурс. *Соціум. Документ. Комунікація*. 2021. Вип. 11. С. 285–315.
 61. Зливков В., Ліпінська С., Лукомська С. Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 210 с.
 62. Злобіна О. Особистість як суб'єкт соціальних змін. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2004. 400 с.
 63. Казанжи М. Й. Психологічні особливості фасилітативності як властивості особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2006. 252 с.
 64. Калініченко А. І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.

65. Караман О. Л. Методологічні засади проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України: філософський рівень. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2020. №2 (333) лютий. Ч. 2 С. 157–166.
66. Караман О. Л., Юрків Я. І. Технологія соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей і молоді в умовах гібридної війни на сході України. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. № 1. С. 49–57.
67. Категорія «супроводу» як соціально-педагогічна умова роботи з обдарованими студентами : монографія ; за наук. ред. Л. І. Міщик ; Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. 221 с.
68. Кикоть С. М. Студентське самоврядування як невід’ємна складова соціального становлення та розвитку молоді в Україні. *Наукові записки з української історії*. 2018. Вип. 43. С. 181–186.
69. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.
70. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 520 с.
71. Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К. І. С.», 2004. 112 с.
72. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методологічного семінару. Ч. 1 / Ред. кол. : В. Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 370с.
73. Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика : монографія / кол. авт. ; за заг. ред. О. А. Жукової, А. І. Комишана. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 264 с.

74. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія / Редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Н. М. Чернуха. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 368 с.
75. Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери : монографія / авт. кол. Т. Василюк, І. Лисоконь, І. Размолодчикова, І. Шимко; упор. І. Лисоконь. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 169 с.
76. Коростіянець Т. П. Педагогічний супровід студентів в освітніх установах педагогічної вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12(1). С. 111–114.
77. Краснова Н. П. Психолого-педагогічні аспекти вікової динаміки соціальної компетентності учнів підліткового та юнацького віку сільського закладу загальної середньої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2020. № 7 (338). С. 25–43.
78. Красногорська В. В. Студентське самоврядування як фактор формування соціальної активності молоді. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 1. С. 27–29.
79. Краснощок І., Кравцова Т. Педагогічний супровід самореалізації майбутніх фахівців. *Рідна школа*. 2019. № 2. С. 34–38.
80. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування : автореф. дис канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2012. 20 с.
81. Кращенко Ю., Сорокіна Г., Боловацька Ю. Активізація громадянської позиції студентів засобами студентського самоврядування. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 22. С. 114–119.
82. Кузьмінський А. І. Проблеми студентського самоврядування у вищій школі (рецепція вітчизняного і європейського досвіду). *Наукові записки*

- Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 156. С. 12–25.*
83. Курило В. С., Караман О. Л. Фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука. 2022. № 2 (180). С. 59–69.*
84. Курило В. С., Савченко С. В. Проблеми студентського самоврядування у вимірі соціальної педагогіки. *Соціальна педагогіка : теорія та практика. 2005. № 4. С. 4–10.*
85. Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України : монографія ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Київ : Талком, 2018. 240 с.
86. Лазаренко М. Ключові компетенції фасилітатора за стандартами IAF. Київ : Humantime, 2011–2017. URL: <http://humantime.com.ua/blog/klyuchovi-kompetentsi-fasilitatora--za-standartamiiaf1#main>
87. Лактіонова Г. Соціальний супровід / соціальне супроводження. *Соціальна педагогіка : мала енциклопедія ; заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. С. 255–256.*
88. Лаппо В. В. Педагогічний супровід духовного зростання студентів закладів вищої освіти: монографія / за наук. ред. В. В. Стинської. Івано-Франківськ: НАІР, 2021. 516 с.
89. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України. 2004. № 3. С. 4–7*
90. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посібник. 2-е вид., доп. і перероб. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с.
91. Литвин І. М. Розвиток умінь фасилітації соціального педагога у професійній діяльності : дис канд. пед. наук : 13.00.05. Умань, 2015. 302 с.
92. Логвиновська Т. Значення студентського самоврядування у процесі виховання соціальної спрямованості молоді. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2014. Вип. 1. С. 231–237.*

93. Локарева Г. В., Петровська К. В. Суспільно-нормативна поведінка учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях як соціально-педагогічна проблема : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2014. 386 с.
94. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи: Навчальний посібник. 2-ге вид., доп. і випр. Київ : МАУП, 2003. 168 с.
95. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика): навчальний посібник. Київ : ІПК ДСЗУ, 2007. 341 с.
96. Лукацька Я. С. Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія.* 2021. № 1. С. 49–55.
97. Лякішева А. В. Теоретико-методичні засади формування соціальної поведінки студентів у процесі групової взаємодії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2015. 38 с.
98. Максименко С. Д., Соловієнко С. О. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
99. Малков Д. Ю. Діяльність клубів як соціокультурна умова оптимального впливу на соціалізацію молоді у сфері дозвілля. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки.* 2013. Вип. 110. С. 92–101.
100. Матвієнко Ю. С. Виховання соціально активної особистості майбутнього вчителя в системі студентського самоврядування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2014. 20 с.
101. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти Наказ Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2017 № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від «21» грудня 2017 № 1648). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-svita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>.

102. Міжнародний Проект Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf).
103. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
104. Мирна І. О. Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет. Житомир, 2015. 144 с.
105. Мокляк В. М. Студентське самоврядування в історії розвитку вищої школи України (XIX – початок ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Полтава, 2011. 256 с.
106. Мороз В.П. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Старобільськ, 2015.
107. Мороз В. П. Роль студентського самоврядування в процесі формування лідерських якостей студентів закладів вищої освіти. Вісник *Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 6. С. 190–202.
108. Мороз В. П. Формування лідерських якостей студентів закладів вищої освіти в процесі діяльності органів студентського самоврядування : навч.-метод. посіб. для студ. закл. вищ. осв. ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2019. 263 с.
109. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.

110. Московчук О. Формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти з позицій сучасних наукових підходів. *Ukrainian professional education*. 2018. Вип. 4. С. 120–126.
111. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування : дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії) : 011 Освітні, педагогічні науки / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 330 с.
112. Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 4–6.
113. Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки*. 2011. Т.2. Вип. 94. С. 26–29.
114. Назмієв А. О. Студентське самоврядування як засіб реалізації патріотичного виховання студентської молоді. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2015. № 7 (296). С. 127–132.
115. Назмієв А. О. Фасілітація як форма реалізації соціальної компетентності студентів ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. №3 (300). С. 234–240.
116. Назмієв А. О. Нормативно-правова база формування соціальної компетентності у студентів закладу вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. №1 (315). С. 147–150.
117. Назмієв А. О. Філософський погляд на формування соціальної компетентності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. №8 (322). С.121–126.

118. Назмієв А. О. Формування соціальної компетентності крізь призму психологічних наук. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. №1 (324). С. 96–101.
119. Назмієв А. О. Соціально-психологічна адаптація до умов вищого навчального закладу засобами студентського самоврядування. *Освіта та педагогічні науки*. 2019. №2 (171). С.53–59.
120. Назмієв А. О. Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. №6 (326). С. 219–227.
121. Назмієв А. О. Сутність індивідуально-психологічного компоненту соціальної компетентності особистості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 2 (333). С. 46–54.
122. Назмієв А. О. Сущностная характеристика деятельностно-поведенческого компонента социальной компетентности личности. *Мастерство online : електрон. наук. фахове вид.* 2020. Вип. № 2. URL: http://ripo.by/assets/masterstvo_online/docs/23/16%20%D0%9D%D0%B0%D0%B7%D0%BC%D0%B8%D0%B5%D0%B2.pdf.
123. Назмієв А. О. Наукове обґрунтування педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 2 (183). С. 98–105.
124. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Конві Прінт, 2021. 384 с.
125. Національна рамка кваліфікацій від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>.
126. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий,

- А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
127. Ніколаєску О. І. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : науково-методичний посібник. Черкаси : ОПОПП, 2014. 76 с.
128. Ніколенко Л. М. Середовище соціальної взаємодії у студентському громадському об'єднанні. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2015. № 1 (9). С. 67–72.
129. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 3 / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2005. 863 с.
130. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
131. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів филологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий Ріг, 2012. 20 с.
132. Павлова О. Г., Павлов Я.В. Педагогічний супровід як засіб ефективної підготовки здобувачів освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2020. № 69. С. 110–118.
133. Паламарчук О. Психологічні особливості формування соціальної компетентності сучасної молоді. *Рідна школа.* 2018. № 9–12. С. 21–26
134. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 560 с.
135. Педагогіка вищої школи: словник термінів і понять / укладачі : Г.Ф. Пономарьова, І. М. Толмачова ; Комунальний заклад «Харківська

- гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 218 с.
136. Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. та ін. Вінниця : «Твори», 2019. 340 с.
137. Перепелюк Т.Д., Ільченко І.С. Організація і методика соціально-психологічних тренінгів: навчальний підручник. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2014. 255 с.
138. Підгаєцька А. В. Розвиток студентського самоврядування в університетах Канади (друга половина ХХ – поч. ХХІ ст.) : монографія / А. В. Підгаєцька ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2021. 183 с.
139. Пішун С. Г. Формування культури дозвілля студентів ВНЗ в умовах роботи студентського клубу : автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2005. 20 с.
140. Плющ В. М. Педагогічна фасилітація та її роль в організації навчально-виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Кіровоград : РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 16. Кн. 1. С. 89–95.
141. Подольська Є. А., Назаркіна В. М., Яковлев А. О. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті: монографія. Харків : НФАУ, «Золоті сторінки», 2002. 236 с.
142. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проєктної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.
143. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах. *Інформаційний вісник вищої освіти*. 2002. № 7. С. 98–100.

144. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4 (78). С. 186–199.
145. Потопа К. Л. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2006. 20 с.
146. Професійна підготовка соціального педагога в контексті засад компетентнісно-зорієнтованої парадигми : колективна монографія / О. Гуренко, Н. Захарова, О. Ілішова, В. Котляр, Н. Михайленко, К. Петровська А. Попова, А. Тургенєва, С. Улюкаєв / За заг. ред. к. пед. н., доц. К. Петровська. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні» , 2020. 248 с.
147. Рижанова А. О. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 240–245.
148. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: Соціаль-но-педагогічний аспект. URL: la-strada.org.ua/ucsp_file.php?c=JqVIjfoFBStqlCLmi1wsfbXKGCUY1e
149. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія / за науковою редакцією проф. Л. О. Калмикової, професора Г. О. Хомич. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 472 с.
150. Розумний М. Соціальна некомпетентність та шляхи її подолання. *Сучасна українська політика. Політика і політологи про неї*. 2004. Вип. 5. С. 210–214.
151. Романчук Н. О., Романчук Н. І. Компетентнісний підхід в освіті: концепції, суть, зміст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 4. С. 119–122.

152. Ростовська В. І. Роль студентського самоврядування у формуванні активної життєвої позиції студента. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2015. Вип. 37. С. 113–120.
153. Савченко С. В. Зміни соціальних норм та ціннісних орієнтацій молоді Донбасу в умовах гібридної війни. *Освіта та педагогічна наука*. 2018. № 1 (168). С. 5 – 16.
154. Савченко С. В., Караман О. Л. Розвиток теорії соціалізації особистості в умовах гібридної війни. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2017. № 1 (306) лютий. Ч. I. С. 57–65.
155. Савченко С. В., Курило В. С. Молодь як жертва несприятливих чинників соціалізації в умовах гібридної війни на сході України. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 1 (315) березень 2018. Ч. I. С. 47–54.
156. Санько К. О. Роль емоційного інтелекту в формуванні психологічної адаптації сучасної молоді. *Вісник Одеського нац. ун-ту ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2016. Том 21. Вип. 3 (41). С.
157. Сватенкова Т. І., Тимошенко О. А. Методологічні та теоретичні проблеми психології : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 143 с
158. Светликова О. В. Європейський досвід функціонування студентського самоврядування: приклад для України. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер. : соціологія. 2015. Т. 258. Вип. 246. С. 193–198.
159. Семененко І. Є. Педагогічний супровід як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 346–351.
160. Сидорук І. Студентське самоврядування як чинник формування та розвитку соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. №4(11). С. 202–208.

161. Сидорук І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27, том 4. С. 218–223.
162. Сидорук І.І. Компетентнісний підхід до формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25. Т.2. С. 189-193.
163. Сидорук І. І. Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Волинський національний університет імені Лесі Українки, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021. 699 с.
164. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний Приватний Університет. Запоріжжя, 2010.
165. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
166. Смутьсон М. Л., Лотоцька Ю. М., Назар М. М. та ін. Концепція інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі. *Технології розвитку інтелекту*. К., 2012, № 3. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/54.
167. Соловей М. І., Демчук В. С. Студентське самоврядування у вищому навчальному закладі. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2002. 95 с.
168. Соловійова Т. Г. Формування соціальної компетентності як умова успішної соціалізації молоді. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 1. С. 272–278.
169. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

170. Соціальне пізнання : монографія / В. М. Бабаєв, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч, С. О. Заветний ; за заг. ред. О. С. Пономарьова ; Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ, 2014. 320 с.
171. Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства: теоретичні та прикладні проблеми : монографія / С. П. Архипова, Т. М. Десятов, І. І. Курляк, Л.І.Міщик, Г.Я.Майборода та ін. ; за заг. ред. С. П. Архипової. Черкаси : ФОП Гордієнко Є.І., 2014. 235 с.
172. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді: монографія / Алексєєнко Т.Ф., Жданович Ю.М., Куниця Т.Ю. Малиношевський Р.В., Сергєєва Н.В. ; за заг. ред. Т.Ф. Алексєєнко. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.
173. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформації: монографія / Антонова О.Є., Антонов О.В, Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Левченко С.В., Самойленко О.А., Сидорчук Н.Г., Щерба Н.С., Яценко С.Л. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 364 с.
174. Соціологія: словник термінів і понять. Київ : Кондор, 2006. 372 с.
175. Студентське самоврядування для «чайників» / за ред. А. Михайлюка. Київ : ПП Євенок, 2005. 120 с.
176. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи. Київ : Знання, 2015. 55 с.
177. Ступак О., Козорог А. Роль студентського самоврядування в управлінні вищим навчальним закладом. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 267–273.
178. Субіна О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 23 с.
179. Супровід діяльності центрів професійного розвитку педагогічних працівників: керівництво для тренерів : навч.-метод. посібник. Київ, 2021. 132 с.

180. Супрун М. Інтегративна парадигма як методологічний орієнтир психолого-педагогічного супроводу. *Психологія і особистість*. 2018. № 1. С. 203-207.
181. Тадля О. М. Студентський клуб як колективна форма організації культурно-дозвілєвої діяльності. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2013. Вип. 19(2). С. 234–239.
182. Тадля О. М. Діяльність студентського клубу: понятійно-категоріальний апарат. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Культурологія*. 2015. Вип. 21(2). С. 150–157.
183. Тадля О. М. Діяльність студентського клубу: організація, структура, функції. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Культурологія*. 2019. Вип. 31. С. 175–181.
184. Тверезовська Н., Філіпова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90–92.
185. Товканець Г. В. Соціально-педагогічна взаємодія у професійній підготовці педагога: комунікативний аспект : монографія. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2021. 170 с.
186. Тогочинський О. М. Теоретичні і методичні основи формування соціальної компетентності слухачів та курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2016. 40 с.
187. Тренінгове навчання в закладі вищої освіти : навчально-методичний посібник / М. В. Афанасьєв, Г. А. Полякова, Н. Ф. Романова та ін. ; за заг. ред. професора М. В. Афанасьєва. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. 323 с.
188. Трибулькевич К. Г. Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917-2010 рр.) : монографія. Одеса : КУПРІЄНКО СВ, 2016. 454 с.

189. Трибулькевич К. Г. Обґрунтування принципів студентського самоврядування як запорука побудови ефективної демократичної системи управління закладом вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11(3). С. 9–11.
190. Туленков М. В. Соціальна взаємодія як фундаментальна основа життєдіяльності суспільства. *Соціологія. Загальний курс* : підруч. / М. В. Туленков, М. П. Лукашевич. Київ : Каравела, 2011. 456 с.
191. Тюльпа Т. М. Наукове підґрунтя визначення структури соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21(3). С. 127–132.
192. Тюльпа Т. М. Система формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у професійній підготовці : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2020. 40 с.
193. Тюска В. Історичний аналіз діяльності студентського клубу. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 133–138.
194. Тюска В. Становлення культури майбутніх педагогів в умовах клубної діяльності. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 10. С. 252–257.
195. Червона Л. М. Принципи розвитку студентського самоврядування в університетах. *Гілея: науковий вісник*. 2017. Вип. 126. С. 388–391.
196. Чуловський В. Е. Вплив інтраперсональних конфліктів на формування соціальної компетентності особистості в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2018. 20 с.
197. Федоруц М. В. Соціально-педагогічний супровід формування соціальної компетентності старшокласників. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 1. С. 171–174.
198. Федоруц М. В. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти : автореф.

- дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021. 19 с.
199. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
200. Хлипавка Г. Г. Формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2019. 20 с.
201. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.
202. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць*. Вип. 47. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. С. 63–67.
203. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
204. Шаров С. В. Аналіз напрямків формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 72(2). С. 266–269.
205. Шахрай В. М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05; 13.00.07 / НАПН України, Інститут проблем виховання. Київ, 2016. 534 с.
206. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.13. С. 258–263.

207. Шевченко Ю. В. Поняття «соціальна компетентність» у психологічній літературі. *Габітус*. 2021. Вип. 26. С. 133–137.
208. Шеїна Л. О. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2010. 20 с.
209. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LIX. С. 65–69.
210. Шпичко І. О. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2016. 20 с.
211. Юрків Я. І. Медіація як спосіб вирішення конфліктів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2018. № 8 (322), листопад. Ч. 2. С. 264–271.
212. Юрченко О. Основи формування соціальної компетентності молодших школярів : практичний довідник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 250 с.
213. Яворська Л. М., Камишнікова Р. Ф., Поліванова О. Г., Яновська С. Г., Куделко С. М. Психологічні особливості студентського віку: На допомогу кураторам. Харків, 2013. 88 с.
214. Якимчук О. І. Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2020. Вип. 2(2). С. 193–206.
215. Якуб М. С. До питання визначення поняття «студентське самоврядування». *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2016. № 2. С. 66–73.
216. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 4 (Ч. 1), 2011. С. 105–109.
217. Acker M. *The Art & Science of Facilitation: How to Lead Effective Collaboration with Agile Teams*. TeamCatapult Publishing, 2021. 194 p.

218. Adler A. *The Science of Living*. Taylor and Francis;Routledge, 2013. 264 p.
219. Depoo L., Šnýdrová M., Šnýdrová I., Ježková G. Importance of Social Competency Development During Business University Studies. *DANUBE*. 2020. Vol.11/ # 4, 3920. Pp. 300–323.
220. Frankl V. *Man's Search for Meaning: Young Adult Edition: Young Adult Edition*. Beacon Press, 2017. 192 p.
221. Fromm E. *The Revolution of Hope: Toward a Humanized Technology*. American Mental Health Foundation Books, 2010.
222. Gedviliene G. *Social Competence of Teachers and Students: The Case Study of Belgium and Lithuania*. Kaunas : Vytautas Magnus University. Kaunas, 2012. 106 p.
223. Gedviliene G., Gerviene S., Pasvenskiene A., Ziziene S. The social competence concept development in higher education. *European Scientific Journal*. 2014. № 10(28). URL: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4385>
224. George S. McClellan. *The Handbook of Student Affairs Administration*. Jossey-Bass, 2016. 720 p.
225. Goleman D. *Emotional Intelligence*. A&C Black, 2009. 368 p.
226. Gross S. *Facilitation Skills: Accompanying Communication Processes in Groups in a Goal-Oriented Way*. Springer Gabler, 2023. 197 p.
227. Han H. S., Kemple K. M. Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*. 2006. Vol. 34, № 3. P. 241–246.
228. Hogan C. *Understanding Facilitation: Theory & Principles*. Kogan Page, 2002. 248 p.
229. Hunter D. *The Art of Facilitation: The Essentials for Leading Great Meetings and Creating Group Synergy*. Penguin Random House New Zealand Limited, 2012. 349 p.
230. Jimerson S.R., Pletcher S.M., Graydon K., Schnurr B.L., Nickerson A.B., Kundert D.K. *Beyond grade retention and social promotion: Promoting the*

- social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*. 2006. № 43. Pp. 85–97.
231. Learning4 Sharing. URL: www.learning4sharing.nu
232. Leganés-Lavall E., Pérez-Aldeguer S. Social Competence in Higher Education Questionnaire (CCSES). *Revision and Psychometric Analysis*. *Front. Psychol.* 2016. № 7. Pp. 1484.
233. Ma H. K. Social competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*. 2012. Vol. 2012. 7 p.
234. Maslow A. *The Farther Reaches of Human Nature*. Penguin (Non-Classics), 1993. 432 p.
235. Maslow A. *Toward a Psychology of Being*. John Wiley & Sons, 1999. 270 p.
236. Mathias J. L. Social intelligence, social competence, and interpersonal competence. *International Review of Research in Mental Retardation*. 1990. № 16. Pp. 125–160.
237. Monahan K. The development of social competence from early childhood through middle adolescence: Stability and accentuation of individual differences over time. *A dissertation of the requirements for the Degree Doctor of Philosophy*. Temple University, 2008. 138 p.
238. Monnier M., Tschöpe T., Srbeny C. et al. Occupation-specific social competences in vocational education and training (VET): the example of a technology-based assessment. *Empirical Res Voc Ed Train*. 2016. № 10.
239. Nechkoska R., Manceski G., Poels G. *Facilitation in Complexity: From Creation to Co-creation, from Dreaming to Co-dreaming, from Evolution to Co-evolution*. Springer, 2023. 387 p.
240. Oberst U., Gallifa J., Farriols N., Vilaregut A. Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar Methodology. *Higher Education in Europe*. 2009. № 34:3-4. Pp. 523–533.
241. Planas A., Soler P., Fullana J., Pallisera M., Vila M. Student participation in university governance: the opinions of professors and students. *Studies in Higher Education*. 2011. № 38 (4). P. 571-583.

242. Rogers Carl R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt, 2012.
243. Rose-Krasnor L. The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*. 1997. № 6. Pp. 111–135.
244. Schwarz R. *The skilled facilitator: a comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches*. Third edition. Wiley, 2017. 408 p.
245. Swart F. de, Burk W. J., Nelen W. B. L., Efferen E. van, van der Stege H. van der, Scholte R. H. J. Social Competence and Relationships for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*. 2023. № 56(4). Pp. 225–236.
246. Tart Ch. *Waking Up: Overcoming the Obstacles to Human Potential*. iUniverse, 2001. 332 p.
247. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
248. Tynjälä P., Virtanen A., Klemola U., Kostiainen E., Rasku-Puttonen H. Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*. 2016. № 39:3. Pp. 368–387.
249. Ullrich R., Muynk R. Soziale Kompetenz. *Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness – Trainingsprogramm ATP*. Band 1. (S. 469–482). Munchen : Pfeiffer.
250. Waters E., Sroufe L.A. Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*. 1983. № 3. Pp. 79–97.

Узагальнені результати вивчення ціннісних орієнтацій на соціальну активність для досягнення позитивних змін у суспільстві у студентів першого курсу (Хср.)

Типи цінностей	Середні показники значущості типів цінностей (Хср.)	Рангове значення типів цінностей
Приємне проведення часу, відпочинок	4,84	2
Високий матеріальний добробут	4,05	6
Пошук і насолода прекрасним	2,73	10
Допомога та милосердя до інших людей	4,52	3
Любов	4,52	3
Пізнання нового у світі, природі, людині	3,02	9
Високий соціальний статус і управління людьми	3,81	8
Визнання і повага людей та вплив на оточуючих	4,24	4
Соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві	3,86	7
Спілкування	5,31	1
Здоров'я	4,17	5

Авторська анкета
«Визначення рівня обізнаності студентів щодо сутності
соціальної компетентності»

Ім'я, Прізвище _____

Вік _____

Курс, група _____

Спеціальність _____

Заклад освіти _____

Шановні здобувачі освіти!

Пропонуємо вам взяти участь у дослідженні рівня обізнаності студентів щодо сутності та процесу формування соціальної компетентності в межах дисертаційної роботи «Формування соціальної компетентності студентів ЗВО в діяльності органів студентського самоврядування». Вам буде запропоновано низку питань, на які необхідно дати розгорнуті відповіді.

1. Як ви розумієте поняття «соціальна компетентність»? _____

2. Які, на ваш погляд, якості особистості входять до соціальної компетентності? _____

3. Продовжить перелік показників рівня сформованості соціальної компетентності особистості:

– усвідомлення необхідності розширення соціальних знань і умінь для досягнення поставлених цілей;

– здатність до адекватної самооцінки власних можливостей щодо досягнення конкретних результатів у наявній соціальній ситуації;

- уміння актуалізувати свій особистісний досвід;
- готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір своєї поведінки;

- толерантність;

- свої варіанти _____

4. Якими, на вашу думку, психологічними особливостями повинен володіти студент для ефективного формування соціальної компетентності? Соціальна мобільність, креативність (продовжіть перелік якостей далі) _____

5. Дайте визначення поняттям:

«соціальна активність» – це _____

«соціальна зрілість» – це _____

«толерантність» – це _____

«культура міжособистісних відносин» – це _____

6. Які, на ваш погляд, форми, методи та заходи сприяють формуванню соціальної компетентності студентів ЗВО?

7. Визначте, будь ласка, проблеми, що перешкоджають максимальній реалізації процесу формування соціальної компетентності

8. Розкрийте взаємозв'язок соціальної компетентності та соціального досвіду особистості

9. У чому, на ваш погляд, полягає універсальність соціальної компетентності?

Дякуємо за участь у дослідженні!

Державний заклад
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Положення про «Coworking-center – Creative University»

м. Старобільськ 2018 рік

ЗМІСТ

1. Загальні положення
2. Цілі, завдання і напрямки діяльності
3. Керівництво і контроль
4. Майно і джерело фінансування

Загальні положення

1.1. «Coworking-center – Creative University» (далі – CCCU) є органом студентського самоврядування Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (далі – студентське самоврядування). Відповідно до положення студентського самоврядування за 19 квітня 2015 рік, яке керується в своїй діяльності Конституцією України, Законом України «Про вищу освіту», чинним законодавством, нормативно-правовими актами та рішеннями Міністерства освіти і науки України, Статутом університету передбачає в пунктах положення про студентське самоврядування:

пункт 1.7:

- брати участь у заходах (процесах) щодо забезпечення якості вищої освіти.

пункт 2.1:

- демократизація студентського життя, об'єднання зусиль науково педагогічних працівників та студентів, спрямованих на якісне навчання, виховання духовності і культури студентів, зростання у студентської молоді соціальної активності та відповідальності за доручену справу;

пункт 2.2:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів у органах державної влади та управління, участь у реалізації державної молодіжної політики, сприяння задоволення їхніх потреб у сфері навчання, творчого пошуку, оздоровлення, відпочинку, працевлаштування;
- допомога адміністрації університету в організації навчально-виховної роботи, створенні умов для залучення студентів до різноманітних видів творчої діяльності – науково-дослідної, культурно-просвітницької, суспільно-гуманістичної, спортивно-оздоровчої, правоохоронної тощо;
- сприяння пошуку та підтримці талановитих, обдарованих студентів, надання їм всебічної допомоги;

1.2. CCCU здійснює свою діяльність на підставі:

1.2.1. Положення про CCCU та Положення про студентське самоврядування.

1.4. Контроль за діяльністю CCCU здійснює органом студентського самоврядування.

1.5. Керівник CCCU обирається студентським самоврядуванням та звітує про виконану роботу 1 раз в місяць на зборах та становить піврічний і річний звіти про роботу.

Цілі, завдання, структура вільного простору і напрямки діяльності

2.1. Цілями діяльності CCCU є:

2.1.1. Організація вільного простору для спільної роботи студентам і викладачам, абітурієнтам та громади міста.

2.1.2. Сприяння в створенні ефективної робочої обстановки, в якій би студенти могли розвивати свої професійні навички та обмінюватися досвідом.

2.1.3. Популяризація серед студентів професійної діяльності, набуттям практичною діяльністю необхідних компетентностей.

2.2. Завданнями СССУ є:

2.2.1. Створення умов студентам, викладачам, які бажають займатися своєю творчою, науковою діяльністю, дозволя.

2.2.2. Створення умов для проведення занять, тренінгів, майстер-класів.

2.2.3. Співпраця з міжнародними організаціями, громадськими, благодійними фондами, спільнотами сприяннями спільної діяльності буде покращення умов, набуття необхідних професійних компетентностей студентами та викладачами.

2.3. Структура СССУ є:

2.3.1. Робоча. Підготовка до навчання, саморозвиток, неформальна освіта.

2.3.2. Офіс. Проведення студентським самоврядування, викладачам, волонтерським об'єднанням, ініціативним групам засідань, круглих столів, конференцій.

2.3.3. Дозволя. Гуртки за інтересами, психологічні настільні, групові ігри, КВК, спортивні та ін. (крім азартних ігор).

Керівництво і контроль

3.1. Керівництво СССУ обирається студентським самоврядуванням.

3.2. Вимоги до керівника:

3.2.1. Студент Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», денної форми навчання (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, аспірант), дійсний член студентського самоврядування.

3.2.2. Здійснення щоденного контролю за роботою СССУ з організаційно роботи.

3.2.3. Підготовка щомісячної та щорічної звітної документації.

Майно і джерело фінансування

4.1. Приміщення СССУ надається Державним закладом «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4.1.2. Керівництво та діяльність в СССУ є безкоштовною та волонтерською.

4.1.3. Матеріально технічна база за рахунок та допомоги трьох сторін – студентські пожертви, міжнародні, громадські організації, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4.1.4. Матеріально технічна база на балансі студентського самоврядування Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Фрагмент тренінгової програми

«Формування соціальної компетентності студентів ЗВО»

Тренінг «Формування ціннісних орієнтацій як основи соціальної активності»

Тренінг-мозковий штурм «Соціальна активність»

Мета: дати поштовх для формування активної соціальної поведінки студентів ЗВО, шляхом усвідомлення власної ролі і своїх можливостей в колективі та суспільстві в цілому. Стимулювати мотивацію для самовдосконалення.

Обладнання: ватман, фломастери, картки.

Перебіг заняття:

1 Підготовчий етап: група поділяється на три команди на початку при вході в кабінет.

2 Організаційний етап.

3 Мотивація до проведення тренінгу, учасникам розповідають про його сутність.

Тренер. «Шкала актуальності». Наскільки актуальною для кожного з вас є ця тема? Озвучте показники за 5-бальною шкалою: 0 – зовсім не важлива, ..., 5 – саме те що необхідно знати (вміти, розуміти тощо) на найближчий час.

Вправа «Мозковий штурм»

Як ви вважаєте що означають, як проявляються, чому існують і які мають наслідки для майбутнього суспільства зазначені проблеми?

1 група – соціально безвідповідальна молодь

2 група – соціальна пасивність молоді

Обговорення.

Довідка для тренера:

Відповідальність має декілька визначень, серед них; якість особистості, яка визначає соціальну зрілість індивіда; одне з моральних якостей людини, яка має соціально значущі якості – сімління, обов'язок, честь.

Соціальна відповідальність – термін що має двояке значення. З однієї сторони, це дотримання соціальних норм, а з іншої зобов'язання людини нести додаткові обов'язки перед соціумом.

Соціальна безвідповідальність – це бездіяльність, нерозважлива або асоціальна поведінка, відсутність прагнення домогтися успіхів у громадському житті, соціальна пасивність.

Вправа «Мозковий штурм»

1) Як ви вважаєте яку роль виконує молодь у сучасному суспільстві?

Перша точка зору: Молодь у сучасному суспільстві нічого не вирішує, від неї мало що залежить.

Друга точка зору: Саме молодь знає, що їй потрібно в майбутньому і вона визначає багато чого.

Третя точка зору: Молодь багато чого може, але не знає чого хоче, тому нічого і не робить.

Прийом «Голосуємо ногами»: учасники тренінгу уходять зі своїх груп і переміщуються в три нові в залежності від точки зору. Кожен коротко висловлює, аргументує обрану позицію.

2) Як ви розумієте що таке соціальна роль?

Соціальна роль – це функції людини, які вона виконує в рамках свого соціального статусу в конкретній соціальній системі.

3) Вкажіть свої соціальні ролі (спочатку кожен учасник в своїй картці, а потім по черзі на дошці, дописують в схему лише ту роль, яку не назвав попередник, збираючи повний образ.

4) Чому у когось індивідуальних ролей виявилось більше?

Висновок: це залежить від соціальної активності, бажання людини...

5) Як ви розумієте поняття «соціальна активність»?

Тренер Передумовою свідомої соціальної активності виступає усвідомлений вибір особистістю можливостей своєї участі в суспільному житті.

6) Кого б ви назвали сьогодні прикладом соціальної активності?

Вправа. Мета: з'ясувати розуміння учасникам значень даних слів, а також ставлення до таких людей.

Хід вправи: учасники за сформованими групами отримують завдання, описують на ватмані якості зазначеної особи за літерами слів: волонтер, патріот, активіст. Презентують свій добір.

1 група	2 група	3 група:
В - вільний	П - принциповий	А – активний
О - оптимістичний	А - активний	К - креативний
Л - людяний	Т - толерантний	Т - творчий
О - обізнаний	Р - роботящий	И - ініціативний
Н - надійний	І - інтелігентний	В - врівноважений
Т - товариський	О - обізнаний	І - ідеальний
Е - енергійний	Т - терплячий	С - справедливий
Р – розумний		Т – творчий

Визначте, яких якостей бракує саме вам, щоб бути патріотом, волонтером, активістом?

Рефлексія. Вправа «Мої цінності»

Учасники по черзі закінчують речення.

1. Для мене важливе значення мають такі люди...
2. Я вважаю себе учасником, членом такої групи людей...
3. Я вірю...
4. Я знаю...
5. Від мене залежить...
6. Найбільш важливі для мене місця – це...
7. Мені додають сенс у житті такі справи...
8. Я отримую задоволення від...
9. Мені додають мету в житті такі види діяльності...
10. Я хочу...

Підсумок зустрічі

Вправи з програми «Школа лідерства»

Мета: посилити потенціал молодих лідерів, надати практичні навички для формування лідерських якостей

Завдання тренінгу:

- ознайомлення учасників з поняттями «лідер» «лідерство, основними стилями лідерської поведінки;
- удосконалювати лідерські навички та майстерність планування;
- сприяти розвитку навичок правильно використовувати власний потенціал;
- стимулювати розвиток мотивації, впевненості.

Знайомство

Мета: познайомити учасників між собою; сформувати комфортну атмосферу в групі

Ресурси: аркуш альбому для фліпчарту, маркери, мм-презентація.

Хід проведення. Тренер пропонує учасникам представитися:

1. Назвати своє ім'я та посаду.
2. Одним реченням розповісти про роботу.
3. Назвати одну важливу річ / умову коли Ви відчуваєте підтримку.

(Важлива умова: не можна повторювати ті речі та умови, які вже називали попередні учасники, необхідно додати щось нове).

До уваги тренера

Тренер на аркуші альбому для фліпчарту записує ті умови/речі/цінності які називають учасники.

На завершення знайомства тренер звертає увагу учасників на список, який вони створили, та відмічає, що це є необхідні умови для забезпечення відчуття підтримки.

Тренер розміщує список на видному місці.

Слова тренера. Ми створили список тих умови /речі/ цінності що підтримують Вас. Ми можемо побачити як багато їх, та як вони підходять кожному з нас

Визначення очікувань та побоювань

Мета: дати можливість учасникам визначитися з власними очікуваннями від участі в тренінгу та сформуванню правил роботи групи

Ресурси: аркуш альбому для фліпчарту, маркери

Хід проведення. Тренер пропонує учасникам об'єднатися у три групи та протягом 2 хвилин виписати на аркуші альбому для фліпчарту:

1 група: очікування від тренінгу (навчального матеріалу);

2 група: побоювання/речі, які тривожать, та напругу стосуються сьогоденного навчання;

3 група: очікування від умов проведення тренінгу (від групи).

По завершенню роботи в групі, тренер пропонує презентувати свої напрацювання, а решті учасникам – доповнити перелік за бажанням.

Під час презентації напрацювань третьої групи тренер звертає увагу, що фактично учасники напрацювали правила роботи групи. Пропонує ще раз їх проглянути та доповнити, для того, щоб протягом дня всім було комфортно працювати, а результати роботи були максимально ефективними.

Міні-лекція 1 «Школа лідерства»

Мета: дати уявлення про сутність поняття лідерства

Ресурси: ММ-презентація

Слова тренера

Лідер – це людина, здатна впливати на дії однієї людини або групи людей з метою досягнення поставленої мети. Розрізняють два типи лідерів: активний та інтелектуальний. Для визначення соціально-психологічної сутності лідерства О. Євтіхов, спираючись на праці М. Ільїна, І. Лукманової, А. Немчина, Б. Паригіна та ін., пропонує виділити загальні характеристики цього феномену:

1. Лідер повинен мати послідовників. Саме їх наявність відрізняє лідерів від не лідерів. За лідером слідує вірні йому люди, яких немає в не лідерів. Як зазначає У. Бланк, послідовники – це той елемент, який лежить в основі лідерства, саме його наявність дає людині право вважатися лідером. Лідер стає лідером лише тоді, коли в нього з'являються послідовники.

2. Лідерство – це сфера взаємодії. Ця теза є похідною від першої: якщо лідерам необхідні послідовники, то, лідерство не зводиться лише до проблеми особистості лідера, а радше є продуктом стосунків лідера з людьми, які йдуть за ним.

3. Лідерство спирається на авторитет. В основі авторитету лежать якості, які мають високу цінність для членів конкретної групи. Наявність цих якостей у лідера визначає лояльність послідовників до його вчинків, прихильність і довіру його рішенням, які він може приймати самостійно, не радячись з групою. Авторитет має психологічну природу та формується на

основі загальної зацікавленості членів групи в лідері та їх впевненості в його особливих, необхідних для них здібностях.

4. Лідерство складається з подій (актів) лідерства. Зазвичай лідерство розглядають як тривалий процес, у якому поєднано окремі події, що мають початок і кінець. На думку У. Бланка, сфери взаємодії лідера та послідовників виникають, досягають зрілості й завершуються. Ці сфери оживають щоразу, коли зустрічаються лідер і послідовник, тобто вони реалізуються як дискретні взаємодії. Якщо людина здійснює множинні акти-події лідерства, то її положення може виявитися тривалим. Більша частина подій, які підтверджують факт лідерства, мають короткий термін дії, вони здійснюються як короткі взаємодії лідера й послідовників за особливих умов.

5. Лідерство засноване на неформальному впливові лідера. Ресурс впливу лідера на послідовників має виражений особистісний компонент, а не просто формальний. Він не може бути заснований на позиції зобов'язання, дотримання статутів і посадових інструкцій. Не можна змусити інших слідувати за лідером. Це можливо в ситуації керівництва, а не лідерства. На відміну від керівника, лідер не наказує, а пропонує. І послідовник, навіть якщо він і перебуває в стосунках субординації з керівником-лідером, піддається впливові й виконує доручення не тому, що зобов'язаний, а тому, що він хоче так вчинити в конкретному випадку.

6. Лідерство – когнітивний конструкт. Поняття «лідерство» когнітивно конструюється разом з тим, як вчинки асоціюються з уявленням про лідерську поведінку. Інакше кажучи, у кожної людини формується протягом життя власне суб'єктивне уявлення про те, що лідер – це індивід, який наділений певними якостями та відповідно поводить. І під час зустрічі з іншою людиною, яка відповідає уявленню про лідера, на неї навішують ярлик лідерства. При цьому очікують, що наявність підтверджених лідерських якостей у подальшому виявлятиметься й у відповідній лідерській поведінці. І навпаки: виявлена лідерська поведінка перетворюється на очікування того, що зразок такої поведінки має відповідні лідерські якості. З цього випливає, що для успішності становлення людини як лідера в конкретній соціальній групі їй необхідно вивчати якості, які члени цієї групи сприймають як лідерські, та чинники, які вони розглядають, коли приписують результати лідерству.

Лідер – член групи, за яким решта членів групи визнає право приймати відповідальні рішення в значимих для них ситуаціях, – рішення, які стосуються їхніх інтересів і визначають напрямок і характер діяльності всієї групи; найавторитетніша особистість, яка реально відіграє центральну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємин у групі.

У психології виділяють різні класифікації лідерів:

- 1) за змістом діяльності – лідер-натхненник і лідер-виконавець;
- 2) за характером діяльності – лідер універсальний і лідер ситуативний;
- 3) за спрямованістю діяльності – емоційний лідер і діловий лідер.

Як уважає В. Решетило, такі особливості дозволяють визначити основні функції лідера:

1. Лідер як адміністратор. Найочевиднішою для лідера є роль головного координатора діяльності групи, причому сутність адміністративної функції полягає не в самостійному виконанні роботи, а в розподілі її між іншими членами групи.

2. Лідер як планувальник. Лідер часто приймає обов'язки розробника методів і засобів, за допомогою яких група досягає цілей. Ця функція може передбачати як визначення безпосередніх кроків, так і розробку довготривалих планів діяльності. Часто лідер єдиний знає план дій, подальші шляхи, решта членів групи знайома лише з окремими, не пов'язаними між собою частинами плану.

3. Лідер як політик. Однією з важливих функцій лідера є встановлення цілей та основної лінії поведінки групи.

4. Лідер як експерт. Лідер часто є тією особою, до якої звертаються як до джерела достовірної інформації чи кваліфікованого фахівця. Майже в усіх випадках, коли члени групи залежать від людини, знання та кваліфікація якої необхідні для реалізації групових цілей, навколо цієї особи відбувається поляризація влади, яку вона може використовувати для зміцнення її ролі лідера.

5. Лідер як представник групи в зовнішньому середовищі. Лідер є особою, яка найчастіше виступає в зовнішньому середовищі від імені всіх. Тому членам групи не байдуже, хто та як їх представлятиме, лідер у такому випадку ототожнює собою всіх членів групи, їхню думку, бажання та ін. Він трансформує інформацію, яка надходить від групи та отримується для групи.

6. Лідер як регулятор стосунків усередині групи. Регулювання особистісних і ділових стосунків усередині групи здійснюється через комунікативну мережу. У деяких групах уся інформація проходить через лідера, іноді існують наближені до лідера особи, які замикають на собі цю мережу.

7. Лідер як джерело заохочень і покарань. Ця функція висуває високі вимоги до особистісних якостей лідера. Лідер повинен знати індивідуальну мотивацію діяльності кожного члена групи, визначати силу ступеня заохочення та покарання для кожного члена групи.

8. Лідер як зразок. У деяких типах груп лідер може слугувати моделлю поведінки для решти членів групи, тобто забезпечує їх наочним зразком того, ким вони повинні бути та що мають робити.

9. Лідер як символ групи. Групи з високим ступенем згуртованості прагнуть відрізнитися від інших. Лідери, будучи ядром таких груп, починають виконувати функцію символів.

10. Лідер як чинник, який відмінняє індивідуальну відповідальність. Нерідко лідер звільняє членів групи від відповідальності за рішення та дії, якої вони прагнули б уникнути. Отже, у відповідь за відданість послідовника лідер бере на себе обов'язок приймати за нього рішення, причому

послідовники охоче передають їхню свободу лідерам (Е. Фромм називав це явище „втечею від свободи”).

11. Лідер як провідник світогляду. Лідер у більшості випадків слугує джерелом цінностей і норм, які становлять груповий світогляд.

12. Лідер як „батько”. Численні функції лідера інтегруються у всеохоплюючій ролі „батька” для членів групи. Справжній лідер – це фокус усіх позитивних емоцій членів групи, ідеальний об’єкт ідентифікації та почуття відданості.

13. Лідер як «цап відбуйвайло». Наскільки лідер може бути об’єктом позитивних почуттів у випадку досягнення групою поставлених цілей, настільки ж він може слугувати мішенню для агресії з боку членів групи у випадку невдачі. Коли група в стані фрустрації, лідер може виявитися заміщуючим об’єктом.

Слід також звернути увагу на умови, яких повинен дотримуватися, як уважає А. Дяків, офіційний лідер (наприклад, староста студентської групи) для регулювання стосунків у групі загалом:

1. Використовувати добре організовану цікаву справу, щоб залучати всіх студентів у ділові стосунки. Це зближує студентів.

2. Ураховувати стосунки в кожній мікрогрупі, сприяти збагаченню та зміцненню зв’язків між ними.

3. В оцінках товаришів бути справедливим, об’єктивним, не протиставляти мікрогрупи одна одній, не підтримувати суперництва, конкуренцію між ними.

4. Уміти прогнозувати соціально-психологічні наслідки тих чи тих спільних справ

Робота в групах. Вправи для відпрацювання

Мета: узагальнити теоретичний матеріал, який було подано по лекції та відпрацювати практичні навчачі формування лідерських навичок

Ресурси: аркуш альбому для фліпчарту, маркери

Хід проведення. Тренер об’єднує учасників у дві групи. Пропонує практично познайомитись з вправами на формування лідерських якостей.

Вправа «Декларація самоцінності»

Мета: рефлексія оптимістичної позиції особистості стосовно себе

Хід проведення. Завдання – скласти «Декларацію самоцінності особистості». При складанні «Декларації...» акцентуйте увагу на вираженні самоствердження (гідність, самоствердження, самосхвалення, самостимулювання, талановитість).

Аналіз вправи проводиться вибірково, за бажанням присутніх, інші здають «Декларації...» ведучому.

Вправа „Хто я такий?”

Мета: рефлексія оптимістичної позиції особистості стосовно себе

Хід проведення. Пропонується розділити аркуш на три стовпчики: у першому напишіть відповідь на питання «Хто я такий?» десятьма словами-епітетами; у другому запишіть відповіді на це питання, ніби їх дали ваші близькі і рідні (наприклад, мати, сестра, брат та ін.); а в третьому – думки ваших одногрупників.

Аналіз заняття. Анкета

1. Ім'я, прізвище
2. Оцінка результативності заняття в балах (5, 4, 3, 2, 1). Заняття справило велике враження, ніякого враження.
3. Оцінка самопочуття в балах (5, 4, 3, 2, 1). Я почував себе вільно або стримано.
4. Найбільш значущими для засвоєння цієї теми є такі моменти заняття (указати які)....
5. На наступному занятті я хотів би, щоб група розглянула ситуацію:...

Мозковий штурм «Для мене бути керівником – це ...»

Мета: активізація розумової діяльності, творчих здібностей

Хід проведення. Пропонується продовжити фразу, ураховуючи власний досвід та особистісні вподобання: «Для мене бути керівником – це ...». Відповіді кожного учасника записуються тренером на ватмані, після чого аналізуються та обговорюються в групі.

Мозкова Вправа «Коло і я»

Мета: надати можливість виявити лідерські здібності, навчити діяти відповідно до обставин; відпрацювати навички переконання та упередженості.

Хід проведення. Обирається добровільно 1 учасник. Усі інші утворюють тісне коло, що буде перешкоджати потраплянню в нього обраного учасника. Йому дається 2 хвилини для того, щоб силою переконання (домовленістю, погрозами, обіцянками), спритністю (пронирнути, прослизнути, прорватися), хитрістю (компліменти), щирістю переконати учасників впустити його до кола.

Обговорення:

Наприкінці вправи – обговорення стратегії поведінки учасників. Як вони себе поводити під час вправи, а як – у житті? У чому виникали труднощі? Чи важко було вмовити учасників пустити до кола?

Вправа «Юлій Цезар»

Мета: ефективне тренування взаємодій із партнером при максимальній концентрації та швидкості реакцій; надання можливості виявити готовність виступати лідером; розвиток умінь ефективно працювати у декількох напрямках; навчитися діяти в умовах стресу, не втрачаючи концентрації уваги.

Ресурси: два стільця

Хід проведення. У кожному раунді бере участь 4 гравці та дві групи суддів. Перший і другий учасник сідають на стільці навпроти один одного на відстані 2 – 2,5 м. Третій та четвертий учасники розташовуються за стільцями другого учасника, однак під час вправи вони мають право міняти свої місця. Протягом двох хвилин перший учасник повинен повторювати всі рухи другого учасника, який сидить на стільці та відповідати на запитання третього та четвертого учасника. Питання можуть бути будь-якими. Коли в третього учасника закінчаться запитання, їх може задавати четвертий учасник. У грі беруть участь дві групи суддів. Одна група слідкує за тим, щоб перший гравець не пропускав рухів партнера й повторював їх за ним. За кожний пропуск нараховується штрафний бал. Друга група суддів слідкує за відповідями на запитання. Вони можуть бути абсолютно нелогічними, не вірними, не пов'язаними із запитаннями. Важливо, щоб пролунала реакція першого гравця на питання двох інших та у відповідях не використовувалося «так», «ні», «не знаю».

Після проходження двох хвилин судді оголошують кількість штрафних балів, а результати записуються. Після чого гравці міняються ролями.

Обговорення:

Наприкінці проводиться обговорення вправи.

Які дії були важчими – повторювати рухи чи відповідати на запитання?

Що допомогло Вам протриматися 2 хвилини?

Чи втрачали Ви контроль під час вправи?

Що Ви думаєте про сильні та слабкі боки вашої поведінки під час кризової ситуації?

Вправа «Поміняйтесь місцями»

Мета: налаштування групи на подальшу сумісну роботу, зняття емоційного навантаження, створення позитивної атмосфери

Хід проведення. Учасники розподіляються на дві групи й сідають у коло. Тренер дає команду помінятися місцями учасникам 1 групи, при цьому він має встигнути сісти на вільне місце. Учасник, що залишився без місця, стає ведучим.

Обговорення:

Який у вас зараз настрій?

Які ваші враження від вправ?

Що для вас було найціннішим на тренінгу?

Вправи для набуття лідерських навичок

Вправа «Дякую»

Мета: рефлексія, аналіз отриманих знань, умінь і навичок

Хід проведення. Учасники стають в коло. Їм дається установка: «Заплющіть очі, усвідомте власний стан, свої почуття. Подумки покладіть у праву руку все, із чим Ви сьогодні прийшли на тренінг, у ліву – усе те, що

Ви отримали в ході сьогоднішньої співпраці. Плесніть у долоні, кажучи при цьому «дякую» один одному».

Вправа «Уточнення інформації»

Мета: оволодіти вмінням активного сприймання й перевірки інформації

Хід проведення. Під час бесіди той, хто розповідає, має передати потрібну інформацію. Натомість слухач прагне з'ясувати всі деталі, перевірити факти, виявити найістотніші аспекти інформації, що їх містять висловлювання безпосередньо чи опосередковано.

До уваги тренера

Завдання вправи:

- 1) формулювання питань до того, хто розповідає, стосовно деталей, фактів, почуттів, результатів тощо;
- 2) перевірка почутого – упевненість в істинності сприйнятої інформації;
- 3) резюме почутого – упевненість у тому, що і розповідач, і слухач користуються однаковими фактами, однаково їх розуміють.

Вправа «Підтвердження»

Мета: опрацювати вміння підтвердити співрозмовникові, що його зрозуміли

Хід проведення. Робота ведеться парами. Завдання розповідача – повідомити про свою проблему. Завдання слухача – показати, що він зрозумів почуття того, хто говорить. Для цього виконують такі дії:

- 1) конкретизацію емоцій, пов'язаних з цією проблемою (своїх та співрозмовника);
- 2) формулювання почуттів іншої людини в одній фразі, яка відображає ваше розуміння сутності проблеми;
- 3) перевірку, поставити додаткове запитання до партнера стосовно того, чи правильно він зрозумів ситуацію;
- 4) повернення до порушеної теми, якщо співрозмовник відійшов від неї;
- 5) інструментування висловлювання свого розуміння проблеми та почуттів співрозмовника;
- 6) зняття напруження щодо подальшого розвитку подій, зняття незручності через надмірну відвертість.

Вправа «Розпорядження»

Мета: тренування на вироблення вмінь нейтралізувати ворожість співрозмовника, перейти до неускладненого емоціями обговорення проблеми

Хід проведення. У парах проводиться діалогічна взаємодія. Один з учасників взаємодії «звинувачує» іншого в помилці. Мета того, кого

звинувачують, – показати, що він усе уважно вислухав, зрозумів і готовий сприйняти емоції співрозмовника як значущі:

1) відмова від захисту й зустрічного наступу, прийняття реакції іншого (навіть несправедливої) як такої, що зумовлена якимись обставинами, а тому потребує уваги;

2) реагування на емоції співрозмовника, демонстрування прийняття цих почуттів як значущих. Потрібно показати, що хвилювання або обурення співрозмовника цілковито зрозуміле: «Я бачу, що ви дуже схвилювані», «Це вас вкрай обурило», «У мене склалося враження, що ви відчуваєте утруднення при спілкуванні зі мною»;

3) підтвердження того, що думка співрозмовника прийнята, спонукає до подальшого з'ясування;

4) уточнення того, що приховане за зовнішніми емоціями;

5) висловлення свого розуміння проблеми, але тільки після зняття емоційного напруження;

6) запитання: що можна зробити на цьому етапі, щоб виправити ситуацію?

Вправа «Формулювання «Я-висловлювань»

Мета: оволодіння навичками вираження свого ставлення до будь-якої ситуації в оптимальній формі

Слова тренера. «Я-висловлювання» передає іншій людині наше ставлення до певного об'єкта без звинувачень і вимог, щоб інша людина змінилася. «Я-висловлювання» повинно бути побудовано таким чином, щоб дати змогу висловити свою думку про конкретну ситуацію найефективніше, висловити своє побажання, не провокуючи захисної реакції співрозмовника.

Головна вимога до «Я-висловлювання» – його об'єктивність, тобто відсутність суб'єктивних або емоційно забарвлених висловлювань. Цей об'єктивний опис допомагає іншій людині побачити свої дії в новому світлі, усвідомити, який вплив їх дії мають на інших.

Структура «Я-висловлювання»:

- 1) опис події;
- 2) ваша реакція;
- 3) бажаний вихід.

Вимоги до «Я-висловлювання»:

1. Воно має бути «чистим», тобто слід уникати слів-подразників, не шукати винних, а бажаний результат не формулювати як вимогу.

2. «Я-висловлювання» має бути чітким: треба викласти суть, уточнити, як ці події впливають на вас (зокрема викликають певні почуття). Бажаний результат не повинен бути конкретним, жорстко детермінованим, він дозволяє пошук та розробку нових варіантів рішення: «Мені хотілося б, щоб після перерви ви були готові працювати якомога оперативніше – тоді ми мали б більше часу для цікавих вправ та ігор на уроці».

Ділова гра «Форми спілкування»

Мета: створити умови для оволодіння вмінням організувати інформування нового матеріалу.

Хід проведення:

Учасники: а) студенти – «доповідачі»; б) студенти – «слухачі» (10 – 8); в) студенти – «експерти» (2 – 3).

Інструкція «доповідачу». Уявіть, що ви викладаєте дисципліни в 9-му класі. Вам необхідно на основі аналізу проблемної ситуації, організувати аудиторію на вивчення нового матеріалу.

Ви повинні виступити в ролі інформатора.

Інструкція «слухачам». Ви навчаєтесь у 9-му класі. Більшість з вас не виявляє високого інтересу до цієї дисципліни. Не всі усвідомили, до якого результату необхідно дійти. Під кінець відведеного учителем часу не всі учні справилися із завданнями.

Інструкція для «експертів».

1. Простежте весь хід діяльності «доповідача», спрямованої на організацію «учнів» на вивчення нового матеріалу.

2. Дайте оцінку доцільності вибору методів і прийомів.

3. Як «доповідач» досяг мети?

Завдання: Скласти фрагмент доповіді за своєю спеціальністю (за планом заняття)

Структурні елементи доповіді: тема доповіді, актуальність проблеми, мета, об'єкт, предмет, завдання, гіпотеза, зміст, висновки.

Обговорення:

Який у вас зараз настрій?

Які ваші враження від вправ?

Додаток Д

**Розрахунок t-критерію Ст'юдента для зіставлення результатів
сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО до та після
впровадження експерименту**

Показники	Середні значення (До експерименту)	Середні значення (Після експерименту)	T	Рівень значущості
Ціннісні орієнтації на соціальну активність	3,867	7,013	7,633	,0000
Ціннісно-сміслові ставлення до майбутньої професійної діяльності	0,252	0,613	5,508	,0001
Спрямованість на досягнення успіху	10,448	15,145	4,253	,001
Знання відносно сутності та структури соціальної компетентності	17,551	37,641	21,582	,0000
Інтелектуальні та розумові здібності	18,984	21,185	3,932	,01
Критичне мислення	11,748	20,936	9,215	,0000
Міжособистісні взаємовідносини	7,841	12,173	5,005	,0001
Самооцінка міжособистісних відносин	5,695	14,593	11,005	,0000
Способи реагування в конфлікті	0,351	0,637	3,001	,01
Рефлексія	3,491	8,528	5,967	,0000
Емпатія	8,396	11,837	3,717	,001
Емоційний інтелект	44,055	50,138	4,452	,001
Саморегуляція поведінки	23,310	31,104	4,423	,0001



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

вул. Генерала Ляскіна, 2, м. Лубни, 37500, тел. +38 (050) 681 68 05,
 e-mail: mail@luguniv.edu.ua, web: luguniv.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125131

14.09.2023 № 1/719

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Назмівса Антона Олександровича «Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі діяльності органів студентського самоврядування», поданої на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота, в освітній процес Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Упровадження результатів дисертаційної роботи А. Назмівса з проблеми формування соціальної компетентності студентів в діяльності органів студентського самоврядування здійснювалося в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» протягом 2018–2022 рр.

На різних етапах експерименту дослідницька робота проводилася зі студентами навчально-наукового інституту педагогіки і психології (спеціальності 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 053 Психологія, 231 Соціальна робота (ОП «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія»).

Упроваджено навчально-методичне забезпечення процесу формування соціальної компетентності студентів в діяльності органів студентського самоврядування: навчально-методичні матеріали для реалізації педагогічних умов формування соціальної компетентності; програма підготовки викладачів до здійснення педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів з акцентом на фасилітаційну діяльність викладачів в сучасних соціокультурних умовах; програма діяльності студентського клубу «Startup» та ін.

Відповідно до завдань дослідження в межах діяльності студентського клубу «Startup» використовувалися ділові та рольові ігри, метод проєктів, психологічні тренінги. З метою підготовки викладачів до здійснення педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів використовувалися модераційні семінари, складання профілю викладача-фасилітатора та ін. Упровадження результатів дисертаційної роботи дозволяють стверджувати, що розроблені А. Назмівсим педагогічні умови та відповідне навчально-методичне забезпечення досліджуваного процесу забезпечують позитивні зміни в усіх складниках соціальної компетентності здобувачів вищої освіти.

Проректор з науково-педагогічної роботи

Ярослава ЮРКІВ





УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
 вул. Клочківська, 99, м. Харків, 61058, тел./факс: +38 057 705-23-01
 E-mail: office.lector@khdafkdo.com.ua вебсайт: khdafk.com.ua Код ЄДРПОУ 02928261

дд. 09. 2023 № 822/01-19
 на №

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
 Назмієва Антона Олександровича на тему

«Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі діяльності органів студентського самоврядування», поданої на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота, в освітній процес Харківської державної академії фізичної культури

В освітній процес Харківської державної академії фізичної культури упродовж 2018–2022 рр. впроваджено основні результати дисертаційної роботи А. Назмієва щодо формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, а саме:

- комплекс діагностичних методик щодо визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентської молоді;
- навчально-методичні матеріали для підготовки викладачів до здійснення педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів з акцентом на фасилітаційну діяльність викладачів;
- рекомендації для організації діяльності органів студентського самоврядування щодо формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти (матеріали для проведення ділових та рольових ігор, дискусій, тренінгів, аналізу кейсів тощо).

У роботі із студентами використовувалися розроблені А. Назмієвим матеріали проекту «Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників та студентів-переселенців», а також рекомендації щодо урегулювання в освітньому середовищі ЗВО конфліктів різних типів на засадах взаємодії та порозуміння (проект «Центр Медіації»).

Апробація матеріалів дисертаційної роботи А. Назмієва засвідчила ефективність запропонованих педагогічних умов формування соціальної компетентності студентської молоді в діяльності органів студентського самоврядування.

Проректор
 з науково-педагогічної роботи



Анатолій ГУБА

Виконавець: Сергій ТКАЧОВ
 тел. 095-94-387-03



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

15.09.2023 № 10

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Назмієва Антона Олександровича «Формування соціальної
компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі діяльності
органів студентського самоврядування», поданої на здобуття ступеня
 доктора філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота, в освітній процес
 Національного університету «Чернігівський колегіум»
 імені Т. Г. Шевченка

Упровадження результатів дисертаційної роботи Назмієва А. О. з проблеми формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти у процесі діяльності органів студентського самоврядування відбувалося на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка протягом 2020 – 2022 років.

Теоретичні й методичні розробки автора реалізовувалися в двох напрямках: 1) імплементація Закону України «Про вищу освіту» в діяльності органів студентського самоврядування; 2) соціально-педагогічний супровід процесу формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти в діяльності органів студентського самоврядування.

У межах цих напрямків було проведено низку заходів, спрямованих на формування соціальної компетентності у здобувачів вищої освіти у сукупності чотирьох складників: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-поведінкового, індивідуально-психологічного: вибіркового освітній компонент «Soft Skills сучасного фахівця», тренінги («Школа лідерства», «Формування ціннісних орієнтацій як основи соціальної активності», «Мотивація та цілепокладання – ключ до успіху»), тематичні засідання студентського самоврядування, круглі столи, соціальні івенти, волонтерська, проектна та грантова діяльність.

Комплексу заходів забезпечив створення педагогічних умов формування соціальної компетентності у здобувачів вищої освіти. У результаті такої

діяльності було виявлено підвищення рівня сформованості соціальної компетентності студентської молоді.

Позитивний досвід упровадження результатів дисертаційної роботи Назмієва А. О. дає підстави для рекомендації щодо їх розповсюдження в інших закладах вищої освіти України.

Ректор



Олег ШЕРЕМЕТ

Міністерство освіти і науки України
 Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
 (ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

14.09.23 р. № 01-10-515 на № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Назмієва Антона Олександровича «Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі діяльності органів студентського самоврядування», поданої на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота, в освітній процес ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Упродовж 2020–2022 навчальних років у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» упроваджувались результати дисертаційного дослідження Назмієва А. О. «Формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі діяльності органів студентського самоврядування» у двох напрямках: 1) імплементація Закону України «Про вищу освіту» в діяльності органів студентського самоврядування; 2) соціально-педагогічний супровід процесу формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти в діяльності органів студентського самоврядування.

У межах цих напрямків було проведено низку заходів, спрямованих на формування соціальної компетентності у здобувачів вищої освіти у сукупності чотирьох складників (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, індивідуально-психологічний): тематичні засідання органів студентського самоврядування, тренінги, круглі столи, конференції, соціальні івенти, волонтерська та грантова діяльність.

Комплекс заходів забезпечив створення педагогічних умов формування соціальної компетентності у здобувачів вищої освіти. У результаті такої діяльності було виявлено підвищення рівня сформованості соціальної компетентності студентів.

Позитивний досвід експериментальної роботи дає підстави для їх розповсюдження в інших закладах вищої освіти.

В. о. ректора



Світлана ОМЕЛЬЧЕНКО