

## РОЗДІЛ II ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ

*У роботі досліджена специфіка професійної підготовки соціальних педагогів. З'ясовано, що освітня парадигма передбачає зосередження на положенні про те, що основними результатами діяльності закладу вищої освіти має стати сформованість компетентностей фахівця у певній сфері.*

*Визначено, що професійна компетентність майбутніх соціальних педагогів розуміється як складне полікомпонентне поєднання парціальних компетентностей, які формуються протягом навчання.*

**Ключові слова:** *європейський освітній простір, компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійна компетентність соціального педагога.*

## SECTION II DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN INTEGRATION OF EDUCATION

*The paper investigates the specificity of professional training of social pedagogues. It was found out that the educational paradigm implies a focus on the position that the main results of higher education activity should be the competence of a specialist in a particular area. It has been determined that professional competence of future social pedagogues is understood as a complex multicomponent combination of partial competences formed during the educational process.*

**Keyword:** *European educational space, competence-based approach, professional competence, professional competence of a social pedagogue.*

Освітня політика України за останні декілька десятиліть чітко визначила вектор свого подальшого розвитку. Це безпосередньо пов'язано із проєвропейським вибором українського суспільства, про що свідчить ціла низка нормативно-правових документів. Яскравим підтвердженням євроінтеграційних прагнень у сфері освіти і науки є реформи Міністерства освіти і науки України. Вони покликані покроково утвердити кращі стандарти європейської освітньої і наукової традиції в українському суспільстві.

Євроінтеграція освітнього середовища дає змогу вченим (як теоретикам, так і практикам) відчувати свою приналежність до європейського наукового товариства. Це демонструють найближчі заплановані кроки до Європейського дослідницького простору, а саме [35]:

- формування пулу українських експертів і забезпечення їхньої роботи в підгрупах Комітету Ради ЄС із питань Європейського дослідницького простору та інновацій (ERAC);
- запровадження державної політики Відкритої науки;
- визначення механізмів приєднання українських дослідницьких інфраструктур до Європейських консорціумів дослідницьких інфраструктур;
- відкриття Координаційного центру та запуск національного порталу «Горизонт Європа»;
- приєднання до програми співробітництва COST, активізація участі в EUREKA, Європейському інституті інновацій і технологій.

Tuning Educational Structures in Europe (Гармонізація освітніх структур в Європі) – європейський проєкт, що покликаний запропонувати всебічний підхід до реалізації задач Болонського процесу на рівні університетів і предметних областей.

Мета проєкту – взаємне співвіднесення та узгодження структур (принципів побудови) і змісту освітніх програм. Проєкт «Гармонізація освітніх структур в Європі» започаткований у 2000 році з метою поєднання політичних цілей Лісабонської стратегії та Болонського процесу з потребами сектора вищої освіти.

Відповідно до вимог, що ставляться до сучасного фахівця, зазначених у міжнародному проєкті Європейської комісії «Tuning Educational Structures in Europe», компетентнісний підхід вважається основою розробки нових стандартів вищої освіти в Україні [34], що прийшли на зміну Галузевим стандартам, розробленим у 2002–2014 рр.

У ході реалізації проєкту авторським колективом [31] було запропоновано методологію розробки, перегляду, розвитку, упровадження й оцінювання навчальних програм для кожного з освітніх циклів. Назва «TUNING» підкреслює, що університети прагнуть не до одноманітності програм чи типових навчальних планів, а до узгоджених параметрів, наближення й загального їх розуміння задля збереження багатоманітності (багатовимірності) освітнього процесу.

У методології TUNING особлива увага приділяється двом наборам компетенцій: загальним і предметно-спеціалізованим (фаховим). Фахові компетенції є ключовими для академічної кваліфікації й пов'язані зі специфічним знанням предмета. Важливість загальних компетенцій є зрозумілою для широкого загалу [31].

Базові компетенції майбутніх фахівців визначаються вимогами роботодавців, а також диктуються суспільними очікуваннями. Отже, проблема їх формування є сьогодні пріоритетною у процесі формування особистості випускника вищої школи. Загальні компетентності унаочнено на рис. 2.1.

Проєкт TUNING поєднує два аспекти – підходи до складання програм на здобуття ступеня й забезпечення якості в їх розробці й упровадженні. Специфічне завдання проєкту полягає у створенні спільного розуміння й відповідних засобів для університетів щодо розробки, підтримки й упровадження системи забезпечення якості програм вищої освіти в широкому європейському контексті [31].



**Рис.2.1. Загальні компетентності за проєктом «TUNING»**  
Джерело: складено автором на основі [31].

Розуміючи необхідність і своєчасність формування фахових компетенцій здобувачів вищої освіти, розглянемо більш детально запропоновані компетенції для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

**Бакалавр повинен** [31]:

- демонструвати знання основ та історії основної дисципліни;
- логічно інтерпретувати отримані базові знання;
- демонструвати розуміння загальної структури дисципліни та взаємозв'язку між підпорядкованими їй дисциплінами;
- демонструвати розуміння й уміти реалізовувати методи критичного аналізу й розвитку теорій;
- точно реалізовувати методики й технології, що стосуються певної дисципліни;
- демонструвати розуміння якості досліджень, що відносяться до дисципліни;
- демонструвати розуміння експериментальної та емпіричної перевірки наукових теорій.

**Магістр повинен [31]:**

- володіти високим рівнем знань у спеціалізованій галузі конкретної дисципліни. На практиці це означає знайомство з новітніми теоріями, інтерпретаціями, методами й технологіями;
- уміти практично інтерпретувати новітні явища в теорії і на практиці, бути достатньо компетентним у методах незалежних досліджень, уміти інтерпретувати результати на високому рівні;
- бути здатним зробити оригінальний внесок у канони дисципліни, наприклад, підготувати дисертацію;
- демонструвати оригінальність і творчість у тому, що стосується володіння дисципліною;
- володіти розвиненою компетенцією на професійному рівні.

Тож, як бачимо, до бакалаврів і магістрів висуваються вимоги, сформовані у фахові компетентності. Формування та розвиток таких компетентностей і є основним завданням закладу освіти, зокрема вищої. Спеціальні компетентності здобувачів вищої освіти формуються не лише під час вивчення освітніх компонентів (нормативних або варіативних), а й під час практичної підготовки. На наше переконання, саме практика має вирішальний вплив на формування переважної більшості загальних і спеціальних компетентностей здобувачів освіти.

Студент у ході освітнього процесу має набути важливих компетентностей через застосування знань. Для цього необхідно забезпечити перехід від кваліфікації до компетентності, що дасть змогу знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Володіючи технологією прийняття рішень, свободою вибору, людина стає здатною адаптуватися в умовах постійних змін.

Інтегруючись в Європейський простір, освітня парадигма України передбачає зосередження на положенні про те, що основними результатами діяльності закладу вищої освіти має стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а сформованість компетентностей фахівця в певній професійній сфері, причому дескриптори компетентностей спеціаліста певної галузі визначаються державними класифікаторами професій. В

основу класифікаторів професій покладено галузеві стандарти спеціальностей (характеристика, виробничі функції, типові задачі діяльності, її предмет, знаряддя тощо). Дескриптори компетентностей можуть бути використані як під час проектування освітніх програм, що дає змогу студентам усвідомлено й індивідуально їх обирати, так і для побудови й реалізації програм і процедур сертифікації спеціаліста [36].

Крім того, на основі сформованих компетентностей випускника можна оцінити результат його університетської підготовки. Звідси виникає необхідність розглядати професійну підготовку здобувачів вищої школи, зокрема майбутніх соціальних педагогів, із позицій сформованих компетентностей, на основі яких визначається рівень їх професійної кваліфікації.

Уведення системи навчання, що орієнтована на студента, передбачає зміщення акцентів із процесу навчання на його результат, зміна ролі викладача та студента, концентрацію уваги на студентах [57].

В умовах різноманітності освітніх контекстів та їх зміни необхідно постійно слідкувати за вимогами суспільства до загальних і професійних компетентностей. Цим продиктована потреба в постійному перегляді інформації щодо адекватності сформованого переліку компетентностей.

За визначенням TUNING, компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних і метакогнітивних умінь, навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових, практичних умінь і навичок, етичних цінностей. Кінцеві результати навчання – це формулювання того, що має знати, робити та бути здатним виконати студент після завершення навчання. Вони формуються як рівень компетентності, якого має досягти студент [57].

Болонського процесу, зокрема, в Довіднику користувача європейської кредитно-трансферної системи, затвердженому у Брюсселі 06.02.2009 р. Одним із головних пріоритетів сучасної вищої освіти є підготовка фахівців із чітко визначеним і вимірюваним рівнем професійної компетентності. Цей пріоритет відображено в основних документах із питань

На цих засадах ґрунтується і новий Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року № 1556-VII, у якому під компетентністю розуміється динамічна комбінація 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 вищої освіти (стаття 1) [42].

Тенденція інтеграції та глобалізації світової економіки, необхідність гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти, визначеної Болонським процесом, стали причиною зміни орієнтирів освітньої парадигми на компетентнісний підхід [17].

Звернемося до одного з перших дослідників поняття компетентності, британського психолога Дж. Равена [45]. У своїй праці «Компетентність у сучасному суспільстві» науковцем подано тлумачення компетентності як багатокомпонентного явища, у якому ці компоненти можуть взаємозамінюватися як складові ефективної поведінки. Наукове значення досліджень Дж. Равена полягає в тому, що він розглядає компетентність як специфічну здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній предметній галузі та містить вузькопредметні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення. Дослідник зауважує, що деякі компоненти компетентності індивіда незалежні один від одного й можуть належати як до когнітивної сфери, так і до емоційної. Науковець вводить у категорійний апарат поняття «вищі компетентності», під якими розуміється наявність високого рівня самореалізації особистості, організаційні здібності, готовність оцінювати наслідки власних соціальних дій. Вищі компетентності, за Дж. Равеном, можуть виявлятися в будь-якій сфері діяльності особистості [44].

Психолог наголошує, що модель компетентності пов'язана з визнанням системоутворювального значення ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Формування професіонала – це не лише створення сприятливих умов діяльності, а виховання

професіонала як особистості. Дж. Равен стверджує, що компетентність нерозривно пов'язана з певною системою цінностей. Тому виявлення орієнтацій особистості, розв'язання ціннісних конфліктів й оцінка альтернатив являє собою основу будь-якої програми розвитку компетентності.

Для ефективного виявлення цінностей найбільшого значення набувають такі умови: атмосфера відкритості й чесності; включення людини в діяльність, через яку можна вивчити її основні цінності та пріоритети; розробка вербальних засобів і понять, якими послуговуватимуться люди для обговорення своїх цінностей і того, що з ними пов'язано; інформація про результати, до яких можуть призвести варіанти дій; обговорення у групі, яке допоможе сфокусувати увагу на проблемах [45].

Як результат проведених досліджень автор виявляє та згруповує в окремі категорії труднощів, які виникають на шляху формування компетентності студентів закладів вищої освіти. Так, Дж. Равеном встановлено, що студенти турбуються про оцінку та схвалення, а викладачі не використовують цей соціологічний чинник для підвищення ефективності навчання; викладачі не завжди вміють чітко описати свої цілі, відчуття, очікування; відсутній словник понять, який допоміг би студентам обдумувати свої цілі та способи їх досягнення в освітньому середовищі; не виносяться на обговорення проблеми навчання, пов'язані з цінностями; у практичних дослідних проєктах не враховуються можливі перепони й не формулюються задачі їх подолання; не беруться до уваги необхідні педагогам види компетентності, включаючи усвідомлення власної значущості та своїх можливостей впливати на більш глобальні соціальні чинники, які обмежують свободу дій в освітніх закладах [44].

Перераховані недоліки набувають особливого значення, якщо звернути увагу на той факт, що власне освітня система гарантує передачу наступним поколінням знання про принципи управління, розуміння важливості інновацій і способів їх застосування, розуміння того, яка роль громадянина та



професіонала в цьому суспільстві й, найголовніше, знання про те, що всі ці уявлення на конкретно визначений час недосконалі.

Висновком його досліджень є розуміння необхідності балансу між людьми та моделями навчання. Ідеться про те, що для системи освіти є найсуттєвішим – створити сприятливі умови для формування людини, якій буде притаманною наявність широкого діапазону різноманітних інтересів і моделей умінь, – мета, що має вирішальне значення для закладів загальної середньої освіти.

Ще одним узагальненням є твердження про здатність розвивати своє власне розуміння устрою та принципів функціонування суспільства, спроможність впливати на нього й, особливо, здатність покращувати його функціонування (тобто громадянська, політична, соціальна компетентності), що виявляються важливими аспектами компетентності особистості в сучасному суспільстві.

Підготовка фахівця європейського рівня на засадах компетентнісного підходу зумовлена низкою вимог, а саме:

- реформуванням вітчизняної системи освіти з урахування європейських норм і стандартів на основі власних культурних і науково-технічних здобутків;

- посиленням культурологічної мовної підготовки фахівця для сприйняття його життєвої мобільності;

- створенням моделі сучасного європейського спеціаліста й умов його розвитку та самореалізації;

- визначенням переліку ключових компетентностей, компетенцій, що є суттєвими для формування фахівця вищої кваліфікації, їх змістового наповнення, розуміння достатнього рівня та показників сформованості на засадах урахування вітчизняного й зарубіжного досвіду [3].

Дослідження сутності поняття «компетентнісний підхід» здійснили вітчизняні та зарубіжні вчені Н. Бібік, Ю. Бойчук, М. Гриньова, І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, В. Луговий, А. Маркова, Н. Нагорна, Н. Ничкало, Л. Овсієнко, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, Г. Селевко, В. Серіков, О. Ходань, А. Хуторської, С. Шишов, Є. Янчурина та ін.

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.

Так, основними положеннями компетентнісного підходу (В. Байденко, Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської) є спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості.

На думку Н. Нагорної, компетентнісний підхід на перше місце висуває вміння розв'язувати проблеми, що виникають в етичній, соціальній, професійній, правовій та особистій сферах взаємовідносин. Отже, компетентнісний підхід не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих ситуацій, виконання ключових функцій, соціальних ролей і компетенцій [33, с. 266].

У колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики» Н. Бібік та інші співавтори наголошують на необхідності переходу в навчанні «з процесу на результат у діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих потреб, пошуку свого “Я” у професії» [19, с. 47].

За В. Байденко, компетентнісний підхід означає вибір нових стратегій. У цьому сенсі він певною мірою спрямований і на освітній процес. Такий підхід припускає усвідомлення й реалізацію тісного зв'язку освітнього процесу, змісту й результату. Компетентнісний підхід вимагає «... прийняття рішень із приводу загальної форми методів і технологій, добору й організації інформаційного матеріалу, розробки показників, що піддаються виміру, у світлі обраних методів і змісту» [8, с. 104].

В історії розвитку феномену компетентності та проблеми її формування у студентів визначаються три часові періоди:

перший – з 60-х по 90-ті рр. ХХ ст.; другий – 90-ті рр. – кінець ХХ ст.; третій – початок ХХІ ст. – донині [17].

Становлення терміну «компетентність» наприкінці 1960-х рр. у західній науці пов'язується з появою особливого напрямку досліджень – компетентнісного. У першому історичному періоді спостерігається ототожнення поняття, що досліджується, з іншими, наприклад, «компетенція», яке було вперше запропоновано лінгвістом Н. Хомським у 1965 р. [54]. Різниця між поняттями «компетентність» і «компетенція» не фіксувалося. Науковець наполягав у своїх дослідженнях на потребі бачити різницю між компетенцією як знанням і компетентністю як використанням, застосуванням знань, умінь, навичок.

Сутність поняття «компетентність» розглядається за часів першого періоду в контексті питань цілепокладання й інтегрує основні характеристики певної професійної діяльності. Соціально-історичними передумовами розвитку досліджень категорії компетентності є зміна соціально-історичного та соціально-професійного контексту життєдіяльності людини в аспекті актуалізації її інтелектуального й особистісного досвіду, спроби теоретичного обґрунтування компетентності спеціаліста.

Другий період розвитку компетентності як наукової категорії характеризується застосуванням у теорії та на практиці категорій компетентність/компетенція. Наукові дослідження вчених переважно були спрямовані на процес навчання з огляду на формування компетентностей /компетенцій як його кінцевого результату (Г. Беліцька, І. Зимня, А. Маркова, Б. Оскарсон, А. Хуторської та ін.).

Термінологічна проблема, пов'язана з науковою рефлексією сутності поняття «компетентність», розглядається на початку 90-х рр. із позиції розуміння компетенції як сукупності знань, професійного досвіду, здатності діяти й навичок поведінки індивіда. Так, людина, що не є компетентною, не зможе повною мірою й у соціально значущих аспектах їх реалізувати.

У 2004 році відбувся форум, деякі положення резолюції якого були внесені до Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»». Саме в цьому документі вперше в

Україні було подано визначення компетентності як характеристики особистості, яка є результатом взаємодії знань, умінь, досвіду та поведінкових реакцій спеціаліста [37].

Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення та здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення.

У роботах дослідників зустрічається поняття «компетентність» як в однині, так і у множині – «компетентності». Відповідно до граматики української мови абстрактні поняття, які закінчуються на *-ість*, уживаються в однині. Уживання в однині чи множині може цікавити нас не лише з позиції граматики, але, перш за все, семантики. Практично одним словом називається якість особистості, загальна здатність/готовність, кінцевий результат, компоненти, складові частини компетентності – групи компетентностей. Дотримуємося позиції І. Родигіної, яка зазначає, що «розуміння філософської єдності цих понять зумовлює адекватне розв'язання цього питання. Адже можна в цілому підкреслити професійну компетентність людини, а можна виокремити конкретні складові, які найбільшою мірою її визначають» [47, с. 21].

Дефініція «компетенція» містить двозначність поняття, що розглядається, з одного боку, як правомірність суб'єкта, а з іншого, – як його обізнаність із конкретних питань; відбиває як кількість, так і якість знань і вмінь людини в певній сфері діяльності.

В. Байденко визначає компетенцію як динамічну комбінацію характеристик (що відносяться до знань і їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей й особистісних якостей), що висвітлює результати навчання за освітньою програмою, тобто, що необхідно випускнику ЗВО для ефективної професійної діяльності, соціальної активності й

особистого розвитку, які він має засвоїти та продемонструвати [8, с. 104].

І. Зимня пропонує два підходи до оцінки понять «компетенція» та «компетентність». Для першого характерним є ототожнення цих понять і навіть їхнє спільне використання у вигляді терміна «компетенції/компетентності» – для позначення здатності робити що-небудь добре або ефективно, відповідати вимогам, що висуваються до фахівця, коли він влаштується на роботу, а також здатності виконувати особливі трудові функції. Інший підхід вирізняється прагненням до розмежування й навіть протиставленням цих понять [18, с. 36].

Характерною ознакою цього періоду є спроба визначення переліку ключових компетенцій. Останнім часом мають місце численні дискусії щодо переліку ключових компетенцій, якими має володіти зріла особистість, розробляються переліки компетенцій, що відповідають певному фаховому профілю. Варто зазначити, що єдиного семантичного поля для поняття «ключові компетенції» не існує. Науковці навіть по-різному називають їх: ключові, базові, універсальні, надпредметні, метапрофесійні, систематичні тощо.

Самооцінка та рефлексія навчальних результатів в освіті визначається поняттям «ключова компетенція», яка є комбінацією отриманих знань, навичок і ціннісного ставлення. За результатами досліджень і роботи наукових груп визначено вісім ключових компетенцій, які набуваються в межах освіти протягом життя та викладені у відповідних Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС:

- комунікація рідною мовою;
- комунікація іноземною мовою;
- математична та базова науково-технологічна компетенція;
- уміння використовувати цифрові технології;
- соціальна та громадянська компетенція;
- уміння вчитися;
- ініціативність і підприємливість;
- культурна свідомість і самовираження [36].

Зарубіжні й вітчизняні науковці наголошують, що ключові компетенції змінні, мають рухливу й перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі. Кількість ключових компетенцій різних авторів коливається від 3 до 140. Наприклад, Г. Селевко виокремлює математичну, комунікативну, інформаційну, соціальну, продуктивну, моральну компетенції [48]. А. Хуторської виділяє ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова, особистісну компетенції.

Серед існуючих класифікацій компетенцій найбільш комплексну, на наш погляд, запропонувала І. Зимня. Науковець розподіляє всі компетенції на три групи, об'єднані спільним знаменником – соціальною діяльністю людини:

- компетенції, притаманні людині як особистості, тобто суб'єкту соціальної діяльності;
- компетенції, які забезпечують соціальну взаємодію людини із соціальною сферою;
- компетенції, які безпосередньо стосуються соціальної діяльності [17].

Крім тих ознак ключових компетенцій, які наведено в роботах О. Овчарук та О. Пометун, а саме: надпредметність, багатокomпонентність, поліфункціональність і міжгалузевість, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, – вирізняються ще й такі, що характеризують їх якісну відмінність від узвичаєних. Ключові компетентності пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, 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, унаслідок впливу середовища тощо [19, с. 46].

Н. Бібік зазначає, що у виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей найбільші труднощі

полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення [19, с. 46]. Дослідниця наголошує, що компетентності мають охоплювати такі якості людини, що дають їй змогу інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст, і пропонує перелік таких ключових компетентностей: усвідомлення багатозначності позицій на те чи те явище (визнання факту різноманітності, неоднорідності – означає сформувати установку в учнів на терпимість до інших, виробити різні погляди на світ, різні образи світу); бачення внутрішньої альтернативності рішень, урахування плюсів і мінусів будь-якої діяльності (це потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи); установка на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність; уміння користуватись інформацією (інформація поширюється дуже швидко) [19].

Спільне обговорення цих понять дало змогу групі вчених визначити спільну позицію щодо понять «компетенція», «компетентність»:

- поява цих термінів – тенденція часу, існують класичні прототипи – рівень підготовки випускника, навчальні вміння;

- «компетенція» і «компетентність» уже широко використовуються в інших галузях життєдіяльності людини й позначають високу якість її професійної діяльності. У педагогіці використовуються ці поняття для позначення якості підготовки суб'єктів навчання;

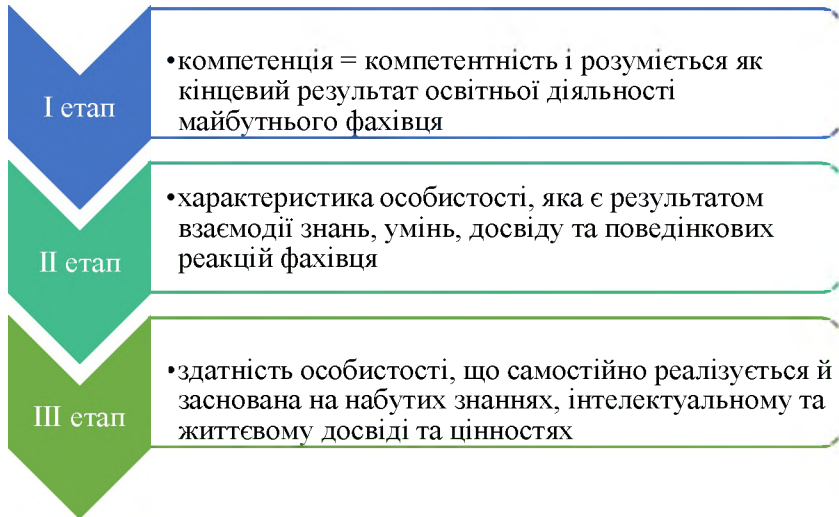
- «компетенція» і «компетентність» ширші за поняття «знання», «уміння», «навички» (поняття дещо іншого смислового порядку).

Отже, компетентність – характеристика особистості, що забезпечує її самореалізацію, надає можливість індивідууму активно та продуктивно взаємодіяти із соціумом, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя та вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми.

Компетентність фахівця з вищою освітою розглядається як застосування ним на практиці прагнення та здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість й особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення.

Період із початку ХХІ ст. і дотепер співвідносний із тими змінами в галузі освіти, що продиктовані глобальною метою забезпечення входження людини в соціум, її продуктивної адаптації у світі. Компетентність розглядається як здатність особистості, що самостійно реалізується й заснована на набутих соціальних знаннях, інтелектуальному та життєвому досвіді та цінностях.

Зазначимо етапи розвитку досліджуваного феномену у Рис. 2.2.



*Рис.2.2. Етапи розвитку досліджуваного феномену*

Джерело: складено автором.

У науковій літературі поняття «компетентність» найчастіше зустрічається в поєднанні з такими прикметниками, як «соціальна», «соціально-психологічна», «професійна»,



«комунікативна». У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на питаннях розуміння сутності професійної компетентності майбутнього соціального педагога в контексті практичної підготовки.

Проблема компетентності є міждисциплінарною. Окрім педагогіки, різні її аспекти вивчаються в межах психології, соціології, філософії, акмеології.

Проаналізуємо сучасні наукові праці здослідження професійної компетентності здобувачів вищої освіти.

В «Енциклопедії освіти» термін «професійна компетентність» визначається як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності, а також моральну позицію фахівця» [15, с. 618].

Дослідженням проблеми розвитку професійної компетентності та її ключових складників займались вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Болтов, Т. Браже, Л. Ващенко, А. Волосенко, Б. Гершунський, Г. Данилова, І. Зимня, Н. Клокар, О. Овчарук, І. Пантюк, В. Петрук, О. Пометун, Дж. Равен, О. Теплова та ін.

Поділяємо думку І. Пантюк, що формування професійної компетентності майбутнього фахівця здійснюється за такими напрямками:

- формування світоглядної позиції, професійної спрямованості, психологічної готовності до професійної діяльності;

- зростання соціальної зрілості, самосвідомості;

- зміна соціальної ролі й статусу студента: становлення його суб'єктом;

- інтегрування всіх одержаних у навчальному закладі видів знань в цілісну освітню діяльність, що прискорює формування професійних компетенцій майбутнього фахівця із соціальної роботи [37, с. 118–167].

Аналізуючи праці вчених Е. Зеєра, В. Байденко та І. Зимньої, В. Петрук зазначає, що до складу професійної компетентності входять:

- соціально-правова компетенція (уміння взаємодіяти із суспільними інститутами та людьми);
- спеціальна компетенція (готовність до самостійного виконання професійної діяльності);
- персональна компетенція (здатність до підвищення професійної кваліфікації);
- аутокомпетентність (адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики);
- професійно значимі якості особистості (психологічні якості), що визначають продуктивність діяльності, які є багатофункціональними, але кожна спеціальність має їх власний набір [39, с. 21].

Повністю погоджуємося із думкою Т. Абрамович, яка в дисертаційному дослідженні «Розвиток професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти» сформулювала базове визначення терміна «професійна компетентність соціального педагога». На її думку, це комплексне індивідуальноособистісне новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання, уміння й навички, а також особистісні професійні якості соціальних педагогів, сформовані у процесі самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення [1].

Питанню професійної компетентності педагогічних працівників присвячені наукові дослідження в галузі філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), професійної підготовки фахівців у вищій школі (А. Алексюк, Б. Андрієвський, С. Гончаренко, Л. Пермінова, В. Семиченко та ін.). Питання компетентнісного підходу до навчання висвітлено у працях В. Байденко, Є. Зеєр, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, О. Пометун та ін.

Проблемі професійного становлення особистості, формуванню її професійної компетентності присвячений доробок С. Архангельського, Р. Бернса, Ю. Варданяна, І. Грязнова, К. Доуле, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, А. Маслоу, Н. Мойсеюк, Дж. Сьюпера, М. Чошанова, Дж. Холланда, А. Хуторського, Е. Шорта.

Професійну компетентність майбутнього фахівця Т. Спіріна і Т. Лях визначають як «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконале володіння теоретичними і практичними навичками, уміння застосовувати їх у процесі діяльності, здатність творчо і нестандартно розв'язувати проблемні питання, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення й самоосвіти» [52]. Учені наголошують, що входження України до західноєвропейського освітнього простору супроводжується зростанням вимог до рівня професійних компетентностей майбутніх фахівців як гаранта конкурентоспроможності на ринку праці [52].

На думку О. Сергійчук, «професійна компетентність сучасного педагога може розглядатися як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в національній освіті, що виникає внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню дітьми» [49]. Науковець зазначає, що у структурі педагогічної компетентності майбутніх педагогів передбачено інтеграцію професійних знань, умінь і навичок, професійних якостей учителя та здатностей їх практичного застосування. Визначальним складником підготовки вчителя є якісний освітній процес. У рекомендаціях європейського семінару «Структура кваліфікацій у європейській вищій освіті» зазначено, що завданням вищої школи є особистісний розвиток студентів, формування та підтримка високого рівня знань із метою підготовки їх до конкуренції на ринку праці [49].

Безперечно вагомими є всі визначення понять «компетентність» і «професійна компетентність», адже підготувати компетентного фахівця, який здатний працювати в нових соціальних умовах, на практиці застосовувати інноваційні підходи, є першочерговим завданням закладу вищої освіти [22].

Зважаючи на специфіку професійної підготовки соціальних педагогів, яка, перш за все, ґрунтується на формуванні

когнітивно-аксіологічних знань у процесі набуття принципово нового досвіду практичної діяльності, професійна компетентність здобувачів освіти, на наше переконання, є полікомпонентною.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у період їхнього навчання в закладі вищої освіти має певні особливості. Серед них: залежність від ставлення до навчання, якість засвоєння предметних знань і сформованості професійних умінь від мотивації освітньої діяльності; залежність типу взаємин майбутнього фахівця із суб'єктами професійної діяльності від реальних взаємин, що складаються в нього з усіма учасниками освітнього процесу в закладі вищої освіти; залежність процесу управління від розвитку особистості під час навчання, що здійснюється в напрямі від зовнішньої форми до внутрішньої, від якості взаємодії з учасниками освітнього процесу; залежність ефективності навчання від домінуючих психічних станів: урівноважені є фундаментом адекватної, прогнозованої і зваженої поведінки, неуврівноважені – основою виникнення психологічних новоутворень особистості [6, с. 2].

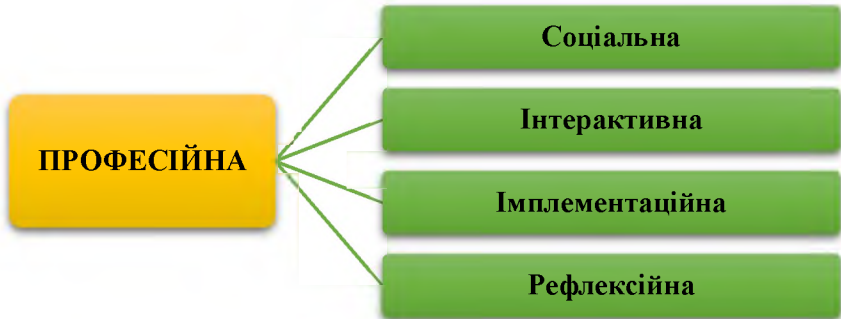
У дослідженнях С. Архипової професійна компетентність соціального педагога розглядається як інтегральна характеристика, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях соціально-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів [5, с. 99].

На думку В. Поліщук, компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, а й уміння правильно ними розпоряджатись у професійній діяльності. Компетентність передбачає індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний творчий підхід, розвинену соціально-педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків [40].

У нашому дослідженні на основі аналізу низки наукових робіт провідних учених сьогодення визначено парціальні (часткові) компетентності професійної компетентності, які у своїй сукупності безпосередньо спрямовані на розвиток умінь і

навичок майбутніх соціальних педагогів розв'язувати соціально значущі ситуації задля забезпечення їх соціально-особистісної самореалізації.

До структури професійної компетентності студентів відносимо *соціальну, інтерактивну, імплементаційну, рефлексійну* компетентності (Рис. 2.3).



*Рис.2.3. Схеми структури професійної компетентності*  
Джерело: складено автором.

В рамках дослідження надамо характеристику кожної з перерахованих вище компетентностей.

**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 [27].

Соціальна компетентність вимагає вміння рахуватися із соціальними нормами та правами інших людей. Усе це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. За великим рахунком, формування, становлення соціальної компетентності особистості – це є розгортання її життєвого потенціалу [16].

Аналіз наукових робіт із дослідження проблеми соціальної компетентності виявив такі потрактування означеного явища. Так, науковець Н. Борбич розглядає соціальну компетентність як адаптаційне явище, де соціальна компетентність визначає рівень адаптації людини до ефективного виконання соціальних ролей. У найзагальнішому вигляді соціальна компетентність може бути представлена як розуміння відносин у парадигмі «я» – «суспільство», уміння обирати правильні соціальні орієнтири й організовувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів [9].

На думку А. Мудрика, до структури соціальної компетентності входить оперативна, комунікативна, вербальна, соціально-психологічна та его-компетентність. Здібності й навички, які складають зміст соціальної компетентності, розвиваючись у ході накопичення життєвого досвіду, стають, своєю чергою, засобами подальшого пізнання соціальної дійсності. Тому науковець визначає соціально-психологічну компетентність як елемент структури соціальної компетентності, поряд з оперативною, комунікативною та ін. [32, с. 4–6].

М. Докторович присвятила дисертаційну роботу темі формування соціальної компетентності старшого підлітка. Соціальна компетентність визначається дослідницею як досконале володіння знаннями, справою; як результат освіти; як творче застосування здобутих знань у проблемних ситуаціях. Компетентність об'єднує в собі складний зміст, який інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові характеристики та передбачає ступінь володіння компетенцією, знаннями, які дають змогу судити про будь-що.

А. Брушлинський розглядає соціальну компетентність як розвиток та інтеграцію психологічних і соціально-психологічних проблем соціального пізнання, соціальних уявлень, соціальної логіки, пам'яті, почуттів. Учений зауважує, що соціальність виявляється не в одній, а в різноманітних формах: індивід, група, нація тощо та пропонує розрізняти поняття «соціальне» та «суспільне». Звідси він визначає соціальну компетентність як вищий рівень засвоєння дійсності через знання [10].

Н. Веселкова й О. Прямікова зазначають, що поняття соціальної компетентності важко окреслити з огляду на той факт, що все, що людина знає й уміє, можна віднести до певної сфери [43].

Аналіз наукової літератури з проблеми демонструє різноманітність підходів дослідників до визначення поняття соціальної компетентності, рівня сформованості, критеріїв оцінки, якими виступає ступінь відповідності між готовністю спеціаліста і соціальним замовленням. Зауважимо, що наведені визначення відображають предметний зміст діяльності педагога й розглядають соціальну компетентність у різних аспектах, як-от:

- *психолого-педагогічна характеристика особистості*, що забезпечує її самореалізацію, надає можливість людині активно та продуктивно взаємодіяти із соціумом, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя й вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми (М. Гончарова-Горянська, І. Зарубінська, А. Кузьмінський);

- *здатність особистості* – ефективне застосування набутого соціального досвіду для комунікації, міжособистісних відносин та адаптування до умов суспільства, гнучке орієнтування в мінливих соціальних умовах (Н. Борбич, М. Докторович);

- *якість особистості* – поєднання ціннісного розуміння соціальної дійсності, конкретних якостей особистості та соціальних знань, суб'єктивна готовність до самовизначення, творчого вирішення соціальних задач і виконання соціальних ролей (С. Краснокутська, А. Мудрик, С. Рачева);

- *рівень соціалізації особистості* – поняття, що концептуалізує рівень соціалізації людини, вищий рівень соціальної активності, засвоєння та розвиток соціальної дійсності, що досягається у процесі діяльності, поведінки, спілкування (Г. Беліцька, О. Ганжа, І. Зимня);

- *складна динамічна інтегральна система*, що в поєднанні соціального знання, соціальних мотивів і соціальних здібностей

дає змогу особистості адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи (А. Брушлинський).

Отже, соціальна компетентність, на наше переконання, є ключовою для професійної діяльності соціального педагога. Відповідно формування означеної компетентності має відбуватися протягом усього періоду навчання. Навчальним планом підготовки бакалаврів за спеціальністю 231 Соціальна робота (спеціалізація Соціальна педагогіка) у Криворізькому державному педагогічному університеті передбачено вивчення таких освітніх компонентів, результатом опанування яких є формування соціальної компетентності як складової професійної: соціальна педагогіка (1, 2 семестри), соціалізація особистості (3, 4 семестри), соціально-молодіжна робота (5 семестр) тощо. Також формування соціальної компетентності майбутніх соціальних педагогів відбувається під час проходження різних видів практик: професійно-орієнтованої (2 семестр), соціально-педагогічної (4 семестр), соціально-виховної (5 семестр).

Із 2021 року кафедрою соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету здійснюється підготовка магістрів за освітньо-професійною програмою «Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю» (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки). Тож, професійна підготовка магістрів також у повному обсязі забезпечує формування часткових компетентностей. Такі освітні компоненти, як актуальні проблеми освітньої політики, педагогічна та професійна психологія, планування та прогнозування соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, на наше переконання, забезпечують формування та розвиток соціальної компетентності магістрів – майбутніх соціальних педагогів.

Звернемо увагу на наступну часткову компетентність, що є складовою професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Особливості формування *інтерактивної компетентності* досліджуються в роботах Д. Леонтєва,



І. Ліпатнікової, О. Макаренко, Л. Петровської, О. Пометун, М. Радишевської, Дж. Річардза, Г. Щедровицького та ін.

Дж. Річардз у своїй науковій роботі дає визначення інтерактивної компетентності, що являє собою здатність відповідати правилам і вимогам спілкування на занятті та в реальному житті; здатність взаємодіяти з ровесниками та дорослими під час виконання будь-якого завдання. Для того, щоб компетентно взаємодіяти, учневі або студентові слід виконувати три основні функції:

1. Розуміти та розшифровувати очікуваний результат від виконання завдання та отримання нової інформації;

2. Брати активну участь у виконанні одного або декількох завдань;

3. Отримувати відповідний відгук згідно з якістю виконаного завдання.

За словами Ю. Конаржевського, інтерактивна компетентність не стільки формується, скільки природно розвивається, якщо існує цілеспрямована система підходів, методів, прийомів у процесі навчання [20, с. 8].

Інтерактивна компетентність, за визначенням О. Макаренко, це здатність і готовність орієнтуватися в ситуаціях взаємодії, самостійно організовувати ефективну взаємодію з оточуючими, критично аналізувати свою комунікацію, основою якої є цінності, досвід, навчання й робота над собою [29, с. 144].

На думку М. Радишевської, серед найважливіших умінь інтерактивної компетентності найбільш професійно зорієнтованими є автоматичність, опрацювання інформації, яка фокусується на змісті, а не на формі посилання; внутрішня мотивація, яка забезпечує мовну взаємодію й особистий мовний розвиток; стратегічна мовна компетентність, яка зумовлює набуття вмінь для прийняття власних рішень, визначення шляхів усного та писемного спілкування; здатність підтримувати зв'язок між мовою та культурою, розвивати інтермову та комунікативну компетентності [46]. У розумінні інтерактивної компетентності переплітаються декілька конкретних форм ефективної взаємодії, проте найчастіше – це орієнтування на форму спілкування.

Перевірку сформованості інтерактивної компетенції дослідниця пропонує здійснювати через психолого-педагогічне тестування з можливістю оцінити себе за такими показниками: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, соціальна автономність, соціальна адаптативність, соціальна активність. Взаємопізнання виражається в адекватній оцінці особистісних якостей партнерів за взаємодією. Взаєморозуміння визначає вміння зрозуміти позицію іншої людини, взаємовплив – ступінь значущості думки й учинків інших учасників спільної діяльності. Соціальна автономність характеризується значущістю особистісної участі та позиції в спільних діях, а соціальна адаптативність – благополуччям соціальних взаємовідносин. Соціальна активність вказує на провідні мотиви взаємодії з оточуючими й ефективність спільної діяльності. Інтерактивна компетентність – це інтелектуальне новоутворення, система знань і повноважень, які полягають у здатності виправляти певне мовне посилання, отримувати й інтерпретувати його в будь-якому контексті, обговорювати значення того чи іншого питання, співпрацювати для досягнення необхідного результату, у вмінні знаходити шляхи взаємодії, які полягають у самій взаємодії [46, с. 118].

О. Пометун у дослідженні на тему «Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище» вводить категорійні поняття «педагогічна взаємодія» та «інтерактивна педагогічна взаємодія». На думку вченої, педагогічна взаємодія являє собою «обмін діяльністю між педагогом і учнями, у якому діяльність одного зумовлює діяльність іншого» [41, с. 47]. У той же час, інтерактивна педагогічна взаємодія є процесом інтенсивної міжсуб'єктної комунікації вчителя й учнів, який характеризується ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною й різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності та взаємодії, що відбулася [41, с. 49].

Як вважає Д. Леонтьєв, «істинна спільна діяльність не додається до індивідуальної, а заміщує її. За своєю структурою

спільна діяльність аналогічна індивідуальній; відмінність полягає в тому, що у своїх ланках вона розподілена між двома й більше суб'єктами, у яких на певний момент немає жодної індивідуальної діяльності. Отже, ця діяльність має не лише спільну операційну, але й спільну мотиваційно-смыслову структуру» [26, с. 398].

Інтерактивна компетентність розглядається як готовність і здатність до ефективної комунікативної взаємодії через сприйняття, розуміння й інтерпретацію соціальних знань. У компетентнісній моделі вищої освіти інтерактивна компетентність розглядається як невід'ємний компонент формування загальнопрофесійної культури студентів будь-якого профілю [23].

І. Ліпатнікова досліджує інтерактивну компетентність сучасного спеціаліста як:

- емоційну стійкість, яка виявляється у здатності встановлювати та підтримувати свої емоційні реакції і відображати динаміку міжособистісної взаємодії;

- гнучкість у спілкуванні – здатність встановлювати і підтримувати взаємодію з оточуючим середовищем, враховувати індивідуальні особливості партнерів, а також відносну здатність змінюватися за об'єктивних обставин, тобто вміння діяти в нових умовах, змінюючи способи діяльності;

- здатність до співробітництва як інтегрована якість, що містить у собі здатність і вміння формулювати власний погляд, врегулювати конфлікт, вміння знаходити рішення за наявності протилежних думок, поглядів [28, с. 143].

Багато авторів (Ю. Конаржевський, Д. Леонтьєв, О. Макаренко, М. Радишевська, Г. Щедровицький та ін.), говорячи про інтерактивну компетентність, трактують поняття з різних позицій, проте завжди вказують на взаємні зміни обох сторін (взаємопізнання, взаємовплив, взаємодія, взаєморозуміння, взаєморегуляція тощо). Взаємодіяти з інформацією, а саме генерувати ідею, формулювати думку, аргументувати власну позицію людина буде більш ефективно у присутності інших людей.

У нашому дослідженні інтерактивна компетентність визначається наявністю набору знань, умінь і навичок, що дають студенту змогу у процесі активної взаємодії ефективно й якісно виконувати певну навчальну діяльність, використовуючи та набуваючи досвід, удосконалюючи вже наявний комплект знань, умінь і навичок.

Окреслимо освітні компоненти, під час вивчення яких у бакалаврів може бути сформована означена компетентність. Студенти вивчають такі курси: психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування (3 семестр), спеціальна педагогіка (3, 4 семестри), інклюзивна освіта (6 семестр), менеджмент соціально-педагогічної роботи (7 семестр). Інтерактивна компетентність, як уже зазначалося, спрямована на встановлення емоційних контактів, пошук взаєморозуміння з іншими людьми. Очевидно, що проходження соціально-педагогічної та соціально-виховної практики студентами також сприятиме формуванню інтерактивних умінь і навичок.

Навчальним планом підготовки магістрів передбачено вивчення таких дисциплін, як інноваційні технології навчання та виховання, соціально-молодіжна робота, корпоративна соціальна відповідальність тощо. Під час вивчення означених освітніх компонентів відбувається формування інтерактивної компетентності через виконання різних завдань, зокрема розробка та презентація проектів молодіжної роботи, групова робота, створення мультимедійних презентацій тощо.

**Імплементативна компетентність.** Поняття імплементативної (англ. implementation, від лат. impleo – здійснення, упровадження в життя) полягає у фактичній реалізації певних обов'язків. Імплементативна – це підготовча стадія реалізації, необхідна для забезпечення своєчасної, повної та всебічної реалізації загальноприйнятих норм [25, с. 134].

Англо-український словник подає визначення implement – 1) знаряддя, прилад, інструмент [2, с. 259].

Уперше термін «імплементативна» в царині правознавства почав використовуватись науковцями та практиками з кінця 90-х років, коли постала необхідність вирішення питання щодо

реалізації взятих Україною на себе міжнародних зобов'язань. У правовому регулюванні роль тлумачення норм права обмежується правильним розумінням дійсного змісту норми права та його розгорнутим, обґрунтованим роз'ясненням іншим суб'єктам права.

Доцільно застосовувати термін «імплементация» в науковій діяльності, оскільки він об'єднує різні або близькі за змістом поняття. Імплементация є цілісним механізмом реалізації поставленої мети за допомогою визначених технологій активного й інтерактивного навчання. Зважаючи на це, можемо співвіднести імплементацийну компетентність із технологічною.

На думку Л. Васильченка, технологічна компетентність включає засоби та прийоми управління педагогічним процесом. Для його здійснення студенту необхідні оперативні знання, які безпосередньо впливають на характер їх активності у професійній діяльності. Функцію оперативних знань виконують знання теоретичного характеру, які існують у професійній свідомості сформованими поняттями, алгоритмами та програмами професійних дій [11].

В. Сидоренко і В. Соловей, розглядаючи технологічну підготовку молоді як інтегральний компонент загальної освіти, акцентують увагу на особливостях технологічного розвитку сучасного суспільства, багатогранності феномену технологічної культури людини.

Варіативне використання активних форм і методів організації навчальної діяльності на заняттях сприяє усвідомленому опануванню студентами теоретичного матеріалу, розвиває критичне ставлення до застосування технологій в освітньому процесі. А це, зауважує Л. Куземко, формує технологічну компетентність як професійну якість педагога [24].

Л. Гребенкіна інтерпретує технологічну компетентність як комплекс умінь проектування педагогічного процесу, починаючи з цілепокладання, вибору оптимального й адекватного змісту та способів здійснення педагогічної діяльності й завершуючи аналізом і рефлексією відповідності отриманих результатів запланованим. Аналізуючи структуру технологічної

компетентності, дослідниця виокремлює блок знань (методологічних, інформаційно-змістових, методичних, технологічних, творчих), педагогічну техніку, набір різних методів і прийомів педагогічного впливу та взаємодії, уміння проектувати і конструювати нові технології, творчі здібності. Критеріями вимірювання технологічної компетентності дослідниця обирає доцільність (за спрямованістю), творчість (за змістом), технологічність (за рівнем педагогічної техніки), оптимальність (з огляду на вибір ефективних засобів), продуктивність (результат) [13].

За В. Сластьоніним, регулятивний вплив технології полягає в тому, що вона спонукає дослідників і практиків у всіх сферах, зокрема і у сфері освіти, знаходити засади результативності діяльності; мобілізувати кращі досягнення науки й досвіду для гарантування потрібних результатів; вибудовувати діяльність на інтенсивних, тобто максимально наукових засадах; приділяти більше уваги прогнозуванню та проектуванню діяльності для попередження необхідності її коригування у процесі виконання; застосовувати інноваційні інформаційні засоби, максимально автоматизувати рутинні операції тощо. Науковець зазначає, що технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий рівень ефективності й оптимальності [50].

У нашому дослідженні імплементаційна компетентність розуміється як практичне прагнення та здатність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід у використанні різноманітних технологій навчання) для успішної творчої діяльності в соціальній сфері, усвідомлення значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності та необхідність у її постійному вдосконаленні.

Імплементаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього соціального педагога формується безпосередньо під час виконання практичних занять, зокрема з таких освітніх компонентів: методика соціально-виховної роботи (6 семестр), інноваційні моделі надання соціальних послуг (6 семестр), соціально-педагогічне проектування (8 семестр),

основи професійної творчості в соціальній сфері та профорієнтаційна робота (8 семестр). Ключовою, на наше переконання, у формуванні імплементаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів є корекційно-реабілітаційна практика. Базами для такого виду практики обираються реабілітаційні центри, школи-інтернати тощо. Практична взаємодія майбутніх соціальних педагогів із об'єктами соціально-педагогічної діяльності забезпечує закріплення теоретичних знань, розвиток практичних навичок, і, як результат, формування імплементаційної складової професійної компетентності здобувачів освіти.

Для магістрів освітньо-професійної програми «Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки підвищення рівня сформованості імплементаційної компетентності можливе через опанування таких освітніх компонентів: педагогічний контроль у системі освіти, теорія, методика й інноватика позашкільної та соціально-виховної роботи, освітня політика, організаційно-адміністративна робота в соціально-педагогічній сфері. Зважаючи на те, що магістри, як правило, уже мають певний професійний досвід, то проходження соціально-педагогічної практики дає змогу їм підвищити ефективність імплементаційної компетентності через виконання професійних завдань, зокрема проведення консультацій, організація соціально-виховної роботи з дітьми та молоддю, упровадження інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності тощо.

Ще одна компетентність, без якої, на нашу думку, не може бути ефективного виконання будь-яких професійних обов'язків. Мова саме про рефлексійну компетентність, адже здатність до самоаналізу, до сприйняття критики й уміння самому бути критичним до інших – усе це, беззаперечно, визначає професійну майстерність, зокрема й майбутніх соціальних педагогів. Опишемо згадану компетентність.

**Рефлексійна компетентність.** З'явившись на теренах класичної філософії, рефлексія означала процес міркування людини про все те, що відбувається в її свідомості,

ототожнювалася зі здатністю індивіда зосереджуватись на змісті власних думок за умови абстрагування від усього зовнішнього, розумілась як специфічне джерело знань і внутрішнього досвіду через особливе спостереження людиною власної діяльності, її способів, власних міркувань щодо зовнішнього світу та себе самої [12, с. 17].

У контексті гуманізації освіти рефлексійні процеси досліджуються такими вченими, як Н. Бібік, А. Деркач, І. Зязюн, А. Маркова, І. Ульянич, Г. Щедровицький та ін.

У працях Г. Щедровицького рефлексія визначається як механізм розвитку мислєдіяльності, яка реалізується у двох основних організаційних формах – індивідуальній і колективній. У загальній психології під рефлексією традиційно розуміють процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, а також здатність мислення, спрямована на усвідомлення світу й самого себе [56].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження визначають рефлексію як один із елементів компетентності. В. Метаєва зазначає, що, будучи включеною до структури педагогічної взаємодії, рефлексія визначає особистісну спрямованість освіти, сприяє її індивідуалізації й найбільш повному розкриттю особистісного потенціалу учасників освітнього процесу [30].

За визначенням дослідниці, рефлексія – це принцип людського мислення, що спрямовує її на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову та специфіку духовного світу людини [30].

Необхідність рефлексії у професійно-педагогічній діяльності та специфіка рефлексійної діяльності педагога зумовили виділення в сучасній науці особливого виду рефлексії – педагогічної. Педагогічна рефлексія, за визначенням А. Бізяєвої, являє собою «процес уявного (попереднього чи ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, за результатами якого виникають особистісно забарвлене



осмислення сутності проблеми та нові перспективи її розв'язання [7].

Аналізуючи підходи до проблеми рефлексії, Р. Чудинський і Н. Лук'янчикова зазначають, що наразі існують два підходи до тлумачення рефлексійних процесів: рефлексійний аналіз власної свідомості та діяльності; рефлексія як розуміння суті міжособистісного спілкування. Показниками сформованості рефлексійної компетентності є:

- уміння здійснювати діяльність рефлексії;
- самоаналіз власної навчальної діяльності й аналіз інших учасників освітнього процесу;
- самоінтерпретація й інтерпретація [55].

Рефлексійна компетентність складається з поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексійних здібностей в осмисленні та подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту. Це важлива професійна якість особистості, що позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку [53].

Порівнюючи рефлексійну компетентність з іншими видами, що досліджуються в педагогіці та психології, привертає увагу думка А. Деркача, який цю компетентність визначає як метапоняття, тобто метакомпетентність, що за допомогою механізму рефлексії забезпечує своєчасне коректування й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності [14, с. 681].

Рефлексійна компетентність – це професійна якість фахівця, що полягає передусім в обізнаності щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексійних здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту.

Особливо важливу роль відіграє рефлексійна компетентність у переосмисленні особистісного та професійного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток.

Рефлексійна компетентність виявляється як здатність до осмислення основ своєї діяльності, у ході якої здійснюється оцінка та переоцінка своїх здібностей, особистих досягнень;

свідомий контроль результатів своїх дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій; здатність до самоконтролю, самопізнання, саморозвитку власної особистості.

Освітні компоненти, які забезпечують формування та розвиток рефлексійної компетентності майбутніх соціальних педагогів: етика соціально-педагогічної роботи (2 семестр), соціально-педагогічна робота і соціально-педагогічне консультування (6 семестр), основи психодіагностики, соціальної профілактики та психокорекції (7 семестр). Магістри мають змогу підвищити рівень своєї рефлексійної компетентності під час опанування таких освітніх компонентів, як: педагогічна та професійна психологія, актуальні проблеми освітньої політики, корпоративна соціальна відповідальність тощо.

Отже, професійну компетентність майбутнього соціального педагога визначаємо як складне полікомпонентне поєднання парціальних компетентностей, які формуються на засадах компетентнісного підходу в Табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Парціальні (часткові) компетентності професійної компетентності майбутнього соціального педагога**

<b>Парціальна компетентність</b>	<b>Визначення</b>
Соціальна	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.
Інтерактивна	Набір знань, умінь і навичок, що дають студенту змогу в процесі активної взаємодії ефективно та якісно виконувати певну навчальну діяльність, використовуючи та набуваючи досвід та удосконалюючи вже наявний комплект знань, умінь і навичок.
Імплементативна	Здатність на практиці реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід у

*Продовження таблиці 2.1*

	використанні різноманітних технологій навчання) для усійшої творчої діяльності в соціальної сфері, з усвідомленням значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності та необхідності в її постійному удосконаленні.
Рефлексійна	Здатність до осмислення основ своєї діяльності, у ході якого здійснюється оцінка й переоцінка своїх здібностей, особистих досягнень; свідомий контроль результатів своїх дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій; здійснення самопізнання, самоконтролю, саморозвитку.

Джерело: складено автором.

Теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів дав змогу зробити такі **висновки**.

Вища школа України у своєму розвитку дотримується європейських цінностей в освіті, а саме: орієнтація на здобувача освіти (студентоцентроване навчання), формування базових і спеціальних компетентностей (набуття професійно необхідного практичного досвіду), вивчення дисциплін вільного вибору (індивідуальна освітня траєкторія здобувача освіти) тощо. Маємо позитивний досвід упровадження всіх перелічених цінностей і переконані, що європейський вектор розвитку вітчизняної освітньої галузі має позитивний вплив.

Специфіка професійної підготовки соціальних педагогів обумовлена самою професійною діяльністю – надання соціально-педагогічних послуг різним категоріям клієнтів. Це, зі свого боку, визначає особливості професійної підготовки: формування глибоких теоретичних знань, практичних умінь, набуття соціально значущого досвіду задля подальшої ефективної професійної діяльності. Засади компетентнісного підходу як провідного в освітньому процесі дають змогу провадити навчальну, практичну та наукову види діяльності з урахуванням

специфіки соціально-педагогічної (як професійної) діяльності здобувачів вищої освіти.

Визначено, що професійна компетентність майбутніх соціальних педагогів розуміється як складне полікомпонентне поєднання парціальних компетентностей (соціальної, інтерактивної, імплементаційної та рефлексійної), які формуються на засадах компетентнісного підходу.

Важливим фактором успішної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є її комплексність. Як можемо прослідкувати із викладеного вище, формування та подальший розвиток професійної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема парціальних компетентностей, відбувається через збалансованість освітніх компонентів у навчальних планах підготовки бакалаврів і магістрів протягом усього періоду навчання. Надалі у дослідженні приділено увагу потенціалу різних видів практичної підготовки: професійно-орієнтованої, соціально-педагогічної, соціально-виховної, корекційно-реабілітаційної для бакалаврів та соціально-педагогічної та асистентської для магістрів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Т. Розвиток професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти. 13.00.04 / *Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука*. Рівне, 2018. 310 с.
2. Англо-український словник / уклад. Л. Подвезько, М. Балла. Київ : «Радянська школа», 1974. 663 с.
3. Антонова О., Маслак Л. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. / О. Антонова, Л. Маслак // *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–100.
4. Арістова Н. Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Сер. : Педагогіка. Психологія. Філософія. Київ, 2014. Вип. 199. Ч. 2. С. 10–16.
5. Архипова С. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. *Вісник Львівського університету*. Сер. : Педагогічна. 2009. Вип. 25. Ч 1. С. 99–105.

6. Беленька Г. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 114-119. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp\\_2012\\_4\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_4_25)
7. Бизяева А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. / А. Безяева. Псков : ПГПИ, 2004. 216 с.
8. Болонский процесс (на основе опыта мониторингового исследования): глоссарий / авт.-сост. В. Байденко, О. Ворожейкина, Е. Карачарова и др.; под науч. ред. В. Байденко и Н. Селезневой. Москва : Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 148 с.
9. Борбич Н. В. Проблема формування соціальної компетентності майбутнього вчителя у сучасній освітній системі : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (21-23 березня 2012 р.). 2012. С. 37–41.
10. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
11. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків : Видавнича група «Основа», 2007. 250 с.
12. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : дис. ... канд пед. наук : 13.00.09. Київ, 2013. 198 с.
13. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис.... доктора пед. наук 13.00.01. Москва, 2000. 441 с.
14. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Издательство Московского психолого-социального института: Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
15. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 618.
16. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. Київ : Контекст, 2000. С. 58–72.
17. Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5 С. 34–44.
18. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
19. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. Овчарук. Київ : «К.І.С.». 2004. 112 с.
20. Конаржевский Ю. Система. Урок. Анализ. Псков : Изд-во ПОИПКРО, 1996. 440 с.

21. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
22. Корінна Г. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів в умовах закладів вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Сер. : «Педагогічні науки». URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2601>
23. Кубенко І. Що таке компетентність і як її розуміють у світі. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. Вип. 1. URL : [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1\\_2010/kubenko.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/kubenko.pdf).
24. Куземко Л. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 159–169.
25. Куц М. Про особливості тлумачення терміна «імплементация». *Часопис Київського університету права*. 2010. № 2. С. 133–138.
26. Леонтьев Д. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. 3-е изд. Москва : Смысл, 2007. 511 с.
27. Лешіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С. 4–7.
28. Липатникова И., Паршина Т. Формирование когнитивной компетентности в процессе обучения студентов педагогических вузов элементарной математике. *Современные проблемы науки и образования*. URL: [www.science-education.ru/101-5492](http://www.science-education.ru/101-5492).
29. Макаренко О. Об интерактивной компетенции как одной из составляющих профессиональной культуры специалиста. *Философия образования*. 2010. № 3. С. 142–147.
30. Метаева В. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 37–51.
31. Горылев А., Пономарева Е., Русаков А. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ. Нижний Новгород, 2011. 46 с.
32. Мудрик А. Социализация человека: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. 050711 (031300) – Социальная педагогика. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Академия, 2006. 304 с.
33. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12) С. 266–268.
34. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2016 р. № 600. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>

35. Нові програми та можливості, відкрита наука, розвиток дослідницьких інфраструктур : плани МОН у науковій євроінтеграції на 2022 рік. URL : <https://cutt.ly/tHрOMQG>
36. Освіта для демократичного громадянства і освіта прав людини : хартія ради Європи. URL : [www.academia.edu/2053430](http://www.academia.edu/2053430)
37. Освітня політика та освіта «рівний – рівному»: проект ПРООН. *Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України*. URL : [http://www.ime.eduua.net/osv\\_pol.html](http://www.ime.eduua.net/osv_pol.html)
38. Пантюк И. Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе : учеб. пособ. Минск : БГУ, 2011. С. 118-167
39. Петрук В. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2011. С. 21
40. Поліщук В. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 454 с.
41. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 46–49.
42. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
43. Прямякова Е. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин: дис. ... канд. соц. наук : 22.00.06. Екатеринбург, 2004. 166 с.
44. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. Э. Гусинский, Ю. Турчанинова. 2-е, изд. испр. Москва : Когито-Центр, 2001. 142 с.
45. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
46. Радішевська М. Філософсько-педагогічні засади формування інтерактивної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету*. Сер. : «Педагогічні науки». Вип. 48. 2009. С. 116–119.
47. Родигіна І. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с.
48. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
49. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 4. Ч. 2. 2011. С. 188-206.
50. Сластенин В. А. Гуманитарная культура специалиста. *Магистр*. 1991. № 4. С. 3–22.

51. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. Мардахаев. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
52. Спіріна Т. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців – соціальних педагогів. *Наукові записки*. Сер. : «Педагогічні науки». URL : [https://www.researchgate.net/publication/277279753\\_Formuvanna\\_profesijnih\\_kompetentnostej\\_majbutnih\\_fahivciv\\_socialnih\\_pedagogiv](https://www.researchgate.net/publication/277279753_Formuvanna_profesijnih_kompetentnostej_majbutnih_fahivciv_socialnih_pedagogiv)
53. Ульянич І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. № 2. 2009. С. 49-51.
54. Хомский Н. Язык и мышление. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 126 с.
55. Чудинский Р., Лукьянчикова Н. Формирование оценочной компетенции обучающихся на ступени основного общего образования. *Социально-экономические процессы*. № 2 (048), 2013. С. 17–21.
56. Щедровицкий Г. Коммуникация, деятельность, рефлексия/ Исследования рече-мыслительной деятельности. *Психология*. Вып. III Алма-Ата : Изд-во Казахского педагогического института, 1974. С. 12–28.
57. Tuning, Educational Structures in Europe. Learning outcomes. Competences. Methodology. 2001 – 2009. URL: [www. Relintdeusto / Tuning Project](http://www.Relintdeusto.com/TuningProject).