

**УДК 378.091.212:37.012.8:316.477**

**Зарубінська Ірина Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана

## **ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

### **Анотація**

У статті обґрунтовується необхідність покомпонентного вивчення рівня сформованості соціальної компетентності студентів, аналізуються результати констатуючого дослідження її мотиваційної складової і розглядаються перспективи подальших наукових досліджень з метою реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті.

**Ключові слова:** соціальна компетентність, діагностика соціальної компетентності, вищі навчальні заклади.

Стратегічною метою сучасної вищої освіти переважна більшість дослідників обґрунтовують запровадження компетентнісного підходу, основним завданням якого є формування ключових компетентностей випускника як професіонала, так і особистості.

На сьогоднішній день не існує єдиного списку таких ключових компетентностей, які обов'язково мають стати об'єктами педагогічного впливу, оскільки він є предметом жвавих наукових дискусій. Однак, перелік ключових компетентностей, запропонований як рядом вітчизняних дослідників так і представників європейських країн, свідчить про те, що певні компетентності беззаперечно включаються до всіх списків. Саме такою компетентністю є компетентність соціальна.

Особливої актуальності набуває проблема формування та розвитку соціальної компетентності в студентському віці. Це пояснюється двома причинами: по-перше суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності та усвідомленням залежності успіху подальшої діяльності від рівня її розвитку, по-друге – контекстним

характером навчання у вищому навчальному закладі, що робить цей період чутливим для розвитку саме соціальної компетентності.

Маючи за мету формування та розвиток соціальної компетентності у студентському віці і виходячи з принципу єдності формування компетентності та її вивчення, ми вважаємо, що першим кроком нашої діяльності має бути вивчення наявного рівня цієї якості, що дасть нам змогу вибудувати в подальшому необхідну стратегію, розробити шляхи та обґрунтувати умови її формування.

Не викликає сумнівів твердження про те, що компетентність випускника вищого навчального закладу має бути діагностичною, тобто перед нами постає питання про критерії діагностики компетентності особистості.

Отже, метою даної статті є аналіз критеріїв сформованості соціальної компетентності у студентів вищих навчальних закладів.

Багато авторів, які займаються вивченням компетентнісного підходу взагалі, та соціальної компетентності зокрема, наголошують на труднощах діагностики компетентності людини: «навчання компетентностям гальмується труднощами вимірювання та підтвердження особливостей компетентностей» [8, 295].

Дж. Равен у своїх роботах підкреслює, що оцінювати компетентність потрібно «швидше за залученням до певних стилів поведінки..., ніж за способом ставлення до даного об'єкту чи класу об'єктів... В результаті ми маємо оцінку інтенсивності індивідуальної мотивації стосовно певної поведінки [8, 266]. Дж. Равен пояснює, що «...тільки в тому випадку є сенс намагатися в'яснити, чи може людина поводити себе компетентно..., якщо для нього є значущою мета, заради досягнення якої він, як очікується, буде працювати...». Дослідник також зауважує, що в тестах на компетентність люди можуть діагностуватися «... як некомпетентні у тих випадках, коли вони не демонструють бажаної компетентності в досягненні мети, яка є важливою для того, хто проводить оцінку, але не хвилює самого піддослідного» [8, 267]. Хоча за таких умов, вважає вчений, результати дослідження мають пояснюватися швидше низькою значущістю для нього цієї мети, ніж його некомпетентністю [8, 267].

Лайл М. Спенсер та М. Сайн розглядають як критерії компетентності такі її елементи, як мотиви, психофізіологічні якості, настанови, цінності в структурі «Я»-концепції особистості, а також знання та навички. Автори зауважують, що знання та

навички оцінювати легше, ніж інші більш глибокі але не менш важливі компоненти компетентностей [7].

Також у своїй праці Лайл М. Спенсер та М. Сайн обґрунтовують критерії, які найчастіше використовуються під час вивчення компетентностей: «найкраще виконання» та «ефективне виконання». У своєму дослідженні автори використовували такі критерії як «виконання в проактивному тесті, демонстрація компетентностей під час виконання імітуючих вправ... та документування виконання під час роботи» [7, 295].

Беручи за основу концепцію компетентності І.Я Зимньої, відповідно до якої структуру компетентності складають готовність, знання, досвід, ставлення, регуляція, А.М. Князев, Є.В. Земцов та С.Н. Палецька розробили критерії оцінки компонентів компетентності. Так, критеріями готовності розглядаються такі: специфічні риси, моторика, особливості сприйняття та обробки інформації, пізнавальні здібності, типологічні особливості, характерні риси, особливості статі та інші співвіднесені з настановою особистості.

Критеріями знань були обґрунтовані наявність уявлень про компетентність, наявність стереотипів, знань, пріоритети пізнання пов'язані з компетентністю. Критеріями досвіду розглядалися реалізація близьких до компетентних або безпосередньо компетентних завдань та функцій у минулому. Критеріями ставлення: сформоване ставлення до себе та до інших у зв'язку з реалізацією компетентності або до пов'язаної з компетентністю діяльності. Критерії регуляції: здатність до регуляції спонукання до дії, пов'язаної з компетентністю..., наполегливість, рішучість, витримка, готовність до долання перешкод на шляху до мети, пов'язаної з реалізацією компетентності [1].

Цікавим є підхід до оцінки компетентності М.Д. Ільязової. Так, вона розглядає поняття «компетентність» як синонім поняття «потенційна активність». Тоді, компетентність – готовність та прагнення до діяльності – включає в себе знання, вміння, досвід (інструментальна основа активності), а також потреби, цілі та мотивацію діяльності. Однак, на нашу думку, незрозумілою є відсутність самої діяльності як процесуального, або діяльнішого компонента компетентності.

М.Д. Ільязова обґрунтовує такі критерії активності особистості:

1. Суб'єктивні критерії активності – домінуючі мотиви діяльності, спрямованість інтересів, самооцінка діяльності.

2. Об'єктивні критерії активності – процесуальні характеристики діяльності (темп, інтенсивність, об'єм діяльності, різноманітність прийомів та дій, що використовуються індивідом під час виконання завдань), результативні характеристики діяльності (рівень та якість результатів у цільовій діяльності, виконаній протягом певного часу), здатність до саморегуляції діяльності.

Аналіз вищезгаданих підходів свідчить про те, що критерії, які можуть використовуватися для діагностики компетентності особистості взагалі, не можуть у незмінному вигляді застосовуватися для визначення рівня компетентності соціальної.

Соціальна компетентність розглядається нами як інтегрована характеристика особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, а також брати участь у соціально-значущих проектах та продуктивно виконувати різні соціальні ролі.

Складовими структури соціальної компетентності особистості є такі компоненти: когнітивний, діяльнісний (вміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т. п.) та рефлексивний. По-іншому, соціально компетентна людина має не тільки розуміти сутність та специфіку ситуації чи проблеми, але й вміти вирішувати її практично та бути вмотивованою це зробити а також бути в змозі проаналізувати як свою діяльність, так і її наслідки. Кожен зі структурних компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості.

Отже, ґрунтуючись на визначенні соціальної компетентності, яке було наведене вище, ми вважаємо, що вивчення даного феномену слід проводити покомпонентно, використовуючи з цією метою комплекс взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методів. Тобто дослідження має спрямовуватися на виявлення рівнів мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Беручи до уваги судження Дж. Равена, наведені вище ми вважаємо за доцільне починати дослідження соціальної компетентності з вивчення мотиваційно-ціннісного

компонента та враховувати його інтенсивність аналізуючи результати дослідження решти її складових.

Вивчення мотивів поведінки особистості передбачає змістовий та формально-динамічний аналіз [4, 80]. Перший має на меті виявлення змісту системи наявних мотивів, їх структури та ієрархії. Другий – це головним чином вимірювання сили та стійкості мотивів, визначення змін, що відбулися в мотиваційно-ціннісній сфері піддослідних, її динамічності.

Для вирішення питання про розробку та відбір адекватних поставлених меті методів дослідження принципового значення набуває питання про співвідношення мотивів і свідомості.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що мотиви поведінки людини, часто незалежно від ефективності їхнього впливу на діяльність, відмінні за мірою їх усвідомлення. Але характерним для поведінки, яка розглядається з точки зору соціальної компетентності, є те, що вони будуть найбільш дієвими за умови їх повного усвідомлення суб'єктом діяльності. Саме тому таким важливим є завдання вивчення усвідомлених мотивів ефективної соціальної поведінки студентів.

Отже першим етапом дослідження мотиваційно-ціннісної складової соціальної компетентності було вивчення змістової сторони усвідомлених мотивів соціальної поведінки студентів вищих навчальних закладів.

З цією метою ми обґрунтували рівні сформованості мотиваційно-ціннісної складової соціальної компетентності студентів: високий, середній та низький. Проаналізувавши ряд теоретичних джерел із зазначеної проблеми, в основному, ми погодилися з Краснокутською, щодо змістовного наповнення цих рівнів [2].

Так, високий рівень характеризується загальною спрямованістю студента на широку соціальну взаємодію, прагненням саморозвитку та самовдосконалення, розумінням важливої ролі соціальної складової в майбутній професійній діяльності та в процесі навчання, готовністю та бажанням виконувати соціальні ролі професіонала на різних етапах розвитку кар'єри, сім'янина, товариша; прагненням до високих стандартів виконання цих ролей.

Для середнього рівня характерна загальна спрямованість особистості на взаємодію або на виконання поставленого завдання, орієнтація на спільну діяльність, але досить часто за рахунок нехтування конкретними завданнями чи наданням щирої

допомоги людям, вираженою орієнтацією на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності та емоційних стосунках з людьми, досить часто з їх обмеженим колом і кількістю.

Низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісної складової характеризується наявністю слабо вираженої соціальної спрямованості особистості, загальною спрямованістю людини на себе, нерозумінням необхідності та важливості цієї складової в професійній та соціальній діяльності майбутнього спеціаліста [3].

Методом розв'язання поставленого завдання ми обрали соціологічний аналіз, який був проведений на базі Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана та, для порівняння результатів, на базі Вінницького педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Об'єктом дослідження виступили студенти 1 – 4 курсів факультетів міжнародної економіки і менеджменту та економіки підприємств КНЕУ ім. В. Гетьмана та студенти 1-4 курсів факультетів іноземних мов та історичного ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Загалом дослідженням було охоплено 646 студентів вищих навчальних закладів, з них 312 – ВДПУ та 334 – КНЕУ.

Студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети, яка мала на меті виявити їхні уявлення про життєвий успіх, ставлення до нього та власні життєві пріоритети. Слід зауважити, що анкета містила як закриті так і відкриті питання. Для запобігання зовнішньому впливу на учасників дослідження, спочатку пропонувалися запитання відкритого типу.

Результати проведеного дослідження дали нам змогу уявити систему життєвих цінностей вузівської молоді та виокремити судження та ставлення, які можна розглядати як індикатори наявності та характеру мотиваційного компонента соціальної компетентності особистості, виявити тенденції його формування.

Так, 36.2% студентів стверджують, що їхні уявлення про життєвий успіх пов'язані з успішною кар'єрою, 19.8% - щасливим подружнім життям, 19% стверджують важливість матеріальних статків, 15.2% визнають необхідність бути впевненим у завтрашньому дні. Ряд опитаних зауважили важливість для себе реалізації своїх талантів та здібностей, важливість визнання, перебування в центрі суспільної уваги. Цікавим є те, що високий рівень освіти не розглядається студентами як кінцева мета, як показник життєвого успіху, а описується виключно як засіб його досягнення.

Щодо своїх життєвих планів на найближче майбутнє після закінчення вищого навчального закладу, то 31.1% студентів планують знайти роботу, яка гарно оплачується, 42.3% - знайти цікаву роботу з гарними можливостями кар'єрного зростання, 3.7% - заробити побільше грошей, 5% - пов'язують свої плани з одруженням та народженням дітей. Привертає увагу той факт, що переважну більшість респондентів, які визнали важливість останнього складають опитані жіночої статі, які навчаються у ВДПУ ім. М. Коцюбинського, тоді коли важливості матеріальних статків та можливостей кар'єрного зростання надають перевагу студенти обох статей КНЕУ ім. В. Гетьмана. Отримати другу вищу освіту в найближчому майбутньому планують 15% опитаних, причому цей показник є однаково вагомим незалежно від статі та місця навчання.

Зауважимо, що коли в наступній анкеті, були поставлені такі ж запитання, але відповіді респондентів не обмежувалися необхідністю вказати лише один елемент, а вони мали можливість назвати не більше трьох найважливіших варіантів, що не виключають один одного, то однаково важливими виявилися як необхідність знайти роботу, що гарно оплачується, так і важливість кохати та бути коханим (біля 70% опитаних), отримати другу вищу освіту або підвищити кваліфікацію.

Також певні відмінності були виявлені у відповідях на такі ж запитання, що відрізнялися термінами «Найближчі плани, тобто «обдуманно планую» та «хотіли б». Можна передбачити, що у першому варіанті вказувалися варіанти, які розглядалися як найбільш реалістичні.

Слід зауважити, що відповіді на вищезгадані питання, які були отримані в результаті опитування студентів є легко передбачуваними, тобто вони відмічають загальні цінності студентської молоді. Але такі питання ставилися нами з метою логічно підійти до виявлення уявлень студентів про способи досягнення цих цілей, що є адекватним темі нашого дослідження.

Наступним питанням нашого пошуку було виявлення того, які засоби необхідні опитаним для досягнення їхніх найближчих планів. Причому, таке питання було спочатку поставлено у відкритій формі, а потім як питання множинного вибору.

У першому випадку переважна більшість опитаних вказали на важливість та необхідність хорошої освіти, удачі, працелюбства та наполегливості. У цьому

випадку відповіді є дуже загальними, тобто не зовсім зрозуміло, що саме вкладалося в поняття «хороша освіта» і чи усвідомлювалися студентами конкретні її складові.

За умови постановки цього ж питання у закритій формі домінували такі відповіді як працелюбність, вміння адаптуватися у різноманітних ситуаціях, комунікативні вміння, знання способів запобігання конфліктам, вміння само презентації та само маркетингу, зв'язки з потрібними людьми, вміння ефективно планувати свій час, налагоджувати та підтримувати стосунки з колегами. Це говорить про розуміння студентами вищих навчальних закладів важливості цих складових соціальної компетентності.

Наступним кроком нашого дослідження було вивчення загальної спрямованості особистості студентів, що дозволило визначити їхню основну життєву позицію. Для визначення загальної спрямованості особистості ми застосовували орієнтаційну анкету Б. Басса. Таке дослідження дає змогу виявити спрямованість особистості за трьома важливими для наших подальших пошуків напрямками: спрямованість на себе, на взаємодію (спілкування) та на справу.

Результати дослідження показали, що студенти педагогічного та економічного університетів значно відрізняються за типом загальної спрямованості особистості. Так, більшість опитаних студентів педагогічного університету (51%) мають спрямованість на спілкування, тоді коли лише для 20.4% студентів економічного вузу ця спрямованість є домінуючою. За даною методикою загальна спрямованість особистості на взаємодію свідчить про її намагання за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, про орієнтацію на спільну діяльність, але часто нехтуючи виконанням конкретних обов'язків та наданням щирої допомоги людям, орієнтацію на соціальне схвалення, залежність від групи, про високу потребу у спілкуванні, прихильності, емоційних стосунках.

Тільки у 13.5% студентів педагогічного вузу домінує спрямованість на справу, тоді коли вона є провідною для 41% студентів економічного університету. Така спрямованість особистості відображає переважання мотивів, що породжуються самою діяльністю, зацікавленістю в розв'язанні ділових проблем, характеризується орієнтацією на ділове співробітництво, прагнення пізнавати нове, оволодівати новими вміннями та навичками, здатністю відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.



На нашу думку, така розбіжність щодо домінуючої спрямованості особистості у студентів досліджуваних вузів може пояснюватися тим, що «справа» для студентів-економістів нерозривно асоціюється з конкретним результатом, з рівнем досягнень, який легко вимірюється та визначається у вигляді зростання складності поставлених завдань, залучення до нових проектів, кар'єрного розвитку та матеріальної винагороди. Таке сприйняття тісно пов'язане з намірами у найближчому майбутньому «заробити побільше грошей» (див. попередні питання). Для випускників педагогічного вузу професійна діяльність розглядається як процес, результат якого віддалений у часі та не пов'язується напряму з матеріальною винагородою.

У майже 22% студентів обох вузів домінує спрямованість на себе яка пов'язана з мотивами власного благополуччя, орієнтацією на пряму винагороду та задоволення, безвідносно зробленої роботи, агресивністю в досягненні високого статусу, владністю, схильністю до суперництва, дратівливості, тривожністю, інтравертивністю.

У 7.5% студентів виявлено близьке сполучення різних видів особистісної спрямованості. У 5% опитаних однаковий показник за всіма трьома напрямками.

З точки зору формування та розвитку соціальної компетентності найбільш адекватною є спрямованість особистості на взаємодію більш менш урівноважена спрямованістю на справу або навпаки. Таке поєднання саме собою буде мотивувати набуття соціальних знань та умінь, розвиток соціального інтелекту. Навіть без цілеспрямованого педагогічного процесу згадані якості будуть набуватися методом спроб та помилок. Однак, результат такої активності важко спрогнозувати.

Однак, з філософської точки зору, залишається відкритим питання про те, чи слід працювати над переорієнтацією особистісної спрямованості на себе на спрямованість на взаємодію та справу. Для нашого ж випадку така діагностика безперечно дасть нам можливість ефективно врахувати індивідуально-психологічні особливості студентів, застосувавши у процесі педагогічного впливу технології особистісно зорієнтованого навчання.

Таким чином, проаналізувавши відповіді респондентів на поставлені запитання ми на підставі дослідження змістовного компонента мотивації студентів ранжували їх за трьома рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціальної

компетентності. Так, високий рівень досліджуваного компонента мають 24% опитаних, середній - 48% та низький – 28%.

Невисокий показник представленості низького рівня мотиваційного компонента пов'язаний з розумінням студентами необхідністю виконання соціальних ролей і функцій, вибудови ефективних стосунків з оточуючими, необхідності продуктивної соціальної взаємодії.

Однак, як показує педагогічне спостереження та дослідження фокус груп, високий рівень розвитку мотиваційного компонента соціальної компетентності не призводить до відсутності проблем міжособистісного спілкування в академічних групах студентів та поза ними, відсутності непорозумінь з батьками на викладачами. Студенти переживають труднощі під час пошуку роботи та налагодження групової співпраці. Така ситуація не заперечує важливості формування та розвитку мотиваційного компонента соціальної компетентності особистості, а спонукає до подальших досліджень, спрямованих на вивчення умов розвитку дієвості цих спонук.

Ми вважаємо, що дієвим фактором розвитку соціальної компетентності або соціально ефективною поведінки особистості є не просто усвідомлення важливості цих якостей та умінь для подальшого життя та досягнення життєвого успіху, а ще й адекватна оцінка наявності їх когнітивного та операційного (або діяльнісного) компонентів. Тобто, з одного боку необхідна наявність мотивів соціально ефективною поведінки, а іншого - адекватна самооцінка можливості їх реалізації, володіння відповідними техніками та прийомами.

Отже, життєвий успіх студенти як гуманітарного так і економічного вузів ототожнюють, в першу чергу, з наявністю хорошої роботи, щасливої сім'ї та матеріальними статками. При цьому більшість опитаних вказали на те, що для реалізації цих життєвих планів необхідна реалізація особистісних якостей, знань та умінь, які допомагають більш ефективно функціонувати в суспільстві, досягати поставленої мети, бути успішним, визнаним іншими, а отже соціально компетентним.

Водночас, переважна більшість студентів визнає недостатність своїх знань та умінь у сфері ефективною соціальною взаємодією та бажання працювати над їх формуванням та розвитком.

Таким чином ми бачимо, що діагностика соціальною компетентності особистості - складний та багатогранний процес. Критерії, які можуть

використовуватися для діагностики компетентності особистості взагалі, не можуть у незмінному вигляді застосовуватися для визначення рівня компетентності соціальної. Ми вважаємо, що вивчення даного феномену слід проводити покомпонентно, використовуючи з цією метою комплекс взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методів. Тобто дослідження має спрямовуватися на виявлення рівнів мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

### **Список використаних джерел**

1. *Князев А. М., Немцова Е. В., Палецкая С. Н.* Социальные компетентности личности как объект оценивания // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества образования». Кн.2. – С. 66-77.
2. *Ковалев В. И.* Мотивы поведения и деятельность. / Отв. ред. А. А. Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
3. *Краснокутская С. В.* Формирование социальной компетентности студентов вуза: дис... канд.. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2006. – 198 с.
4. *Красноголова І. Б.* Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: дис... канд.. пед. наук: 13.00.01. – Вінниця, 1998. – 215 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 109 с.
6. *Калинина Н. В.* Теоретические подходы к изучению социальной компетентности // Социальная компетентность детей и подростков: тенденции формирования: Межвузовский сборник научных статей. – Ульяновск: СВНЦ, 2002. – С. 5-15.
7. *Лайл М. Спенсер, Сайн М.* Компетенции на работе / Пер. с англ. - М.: НИРРО, 2005. – 384 с.
8. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.

## **ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*Зарубинская И.Б.*

**Аннотация**

В статье обосновывается необходимость покомпонентного изучения уровня сформированности социальной компетентности студентов, анализируются результаты констатирующего исследования ее мотивационной составляющей и рассматриваются перспективы дальнейших научных исследований с целью реализации компетентностного подхода в современном образовании.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, диагностика социальной компетентности, высшие учебные заведения.

## **PROBLEM OF DIAGNOSTICS OF SOCIAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STUDENTS**

*Zarubinskaya I.*

### **Resume**

In this article the necessity of componential research of students' social competence level is grounded, the results of its motivational component study are analysed and perspectives of further scientific work with the aim of competence-based education introduction are defined.

**Keywords:** social competence, diagnostics of social competence, higher educational establishments.