

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛЕВАНДОВСЬКИЙ МИХАЙЛО ЮРІЙОВИЧ

УДК 378.147:316.61:78

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
У МУЗИЧНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ**

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

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

_____ / М. Ю. Левандовський/

Наукові керівники:

Качалова Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор.

Ніжин – 2026

АНОТАЦІЯ

Левандовський М. Ю. Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у музичному фаховому коледжі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. – Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя Міністерства освіти і науки України. Ніжин, 2026.

У дисертації на основі аналізу теоретичних і практичних підходів до проблеми формування соціальної компетентності студентів у музичних фахових коледжах здійснено узагальнення наукових положень і практичне розв’язання означеного завдання. Актуальність дослідження зумовлена сучасними соціокультурними трансформаціями, що висувають підвищені вимоги до рівня соціальної зрілості, комунікативної культури, відповідальності та здатності до ефективної взаємодії майбутніх фахівців мистецького профілю. У контексті воєнних і післявоєнних викликів, посилення ролі культурної дипломатії, зростає потреба у формуванні таких особистостей, які не лише володіють високим рівнем професійної майстерності, а й здатні до конструктивної соціальної взаємодії, емпатії, толерантності та громадянської активності.

Музичний фаховий коледж, як важлива ланка системи професійної мистецької освіти, створює сприятливі умови для розвитку соціальної компетентності студентів завдяки поєднанню навчальної, творчої та комунікативної діяльності. Разом з тим, традиційна орієнтація освітнього процесу переважно на професійно-виконавську підготовку часто залишає поза увагою цілеспрямоване формування соціально-комунікативних якостей здобувачів освіти. Це обумовлює необхідність наукового пошуку та обґрунтування педагогічних умов, які забезпечать ефективний розвиток соціальної компетентності студентів у процесі фахової підготовки, що й становить сутність даного дослідження.

У першому розділі подано теоретичні підходи до трактування сутності соціальної компетентності, окреслено її структуру, основні функції та критерії сформованості у студентів мистецького профілю. Обґрунтовано, що соціальна компетентність формується в умовах інтеграції гуманітарних знань, мистецького досвіду та особистісного розвитку. Визначено педагогічні засади формування цього феномену в контексті фахового музичного навчання.

У другому розділі проаналізовано практику формування соціальної компетентності в мистецьких коледжах. На основі діагностики рівнів сформованості соціальної компетентності студентів музичного профілю виявлено типові проблеми та чинники, що впливають на її розвиток. Зокрема, досліджено роль навчального середовища, педагогічної взаємодії, позааудиторної діяльності та соціокультурного контексту. Узагальнено результати констатувального етапу дослідження, які засвідчили неоднорідність підходів до соціалізації студентів у мистецьких закладах фахової передвищої освіти.

У третьому розділі розроблено модель формування соціальної компетентності студентів, що враховує специфіку музичного фаху. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективне формування соціальної компетентності: інтеграція соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес музичного фахового коледжу; формування ціннісно-мотиваційної сфери та гуманістичних орієнтацій студентів; залучення студентів до соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою; розвиток цифрової грамотності та комунікативної культури у професійній взаємодії; створення культурно-мистецького простору для розвитку емоційної та соціальної чутливості. Проведено формувальний експеримент, результати якого підтвердили ефективність впроваджених педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх музикантів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у процесі фахової підготовки в музичному фаховому коледжі

(інтеграція соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес музичного фахового коледжу; формування ціннісно-мотиваційної сфери та гуманістичних орієнтацій студентів; залучення студентів до соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою; розвиток цифрової грамотності та комунікативної культури у професійній взаємодії; створення культурно-мистецького простору для розвитку емоційної та соціальної чутливості); експериментально перевірено їх ефективність шляхом реалізації в освітньому процесі музичного фахового коледжу педагогічної моделі формування соціальної компетентності студентів; визначено критерії (когнітивної сформованості, мотиваційно-ціннісного ставлення, поведінково-діяльнісної активності, рефлексивної зрілості), показники та рівні сформованості (високий, середній, низький) соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, що відображають динаміку розвитку особистості майбутнього музиканта у процесі фахової підготовки;

уточнено сутність і зміст поняття «соціальна компетентність», на основі чого запропоновано авторське визначення: соціальна компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що включає систему знань, умінь, ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності та культурної ідентичності, яка забезпечує здатність ефективно взаємодіяти, адаптуватися до соціальних змін, проявляти емпатію, толерантність і активність у соціальному просторі; сутність і зміст поняття «соціальна компетентність» уточнено і у контексті професійної підготовки студентів музичних фахових коледжів як інтегративного особистісного утворення, що забезпечує ефективну взаємодію в соціальному середовищі, виконання соціально значущих ролей та гармонізацію міжособистісних відносин у професійно-творчій діяльності; уточнення набуло також поняття «педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу», яке розглядається як система взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, змістових, технологічних та соціокультурних чинників, що забезпечують цілісність процесу професійного й особистісного розвитку майбутнього музиканта;

удосконалено методичне забезпечення процесу діагностування соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів, яке базується на поєднанні кількісних і якісних методів (тестування, анкетування, самооцінювання, педагогічного спостереження), що дозволяє комплексно оцінювати рівень сформованості когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів соціальної компетентності студентів;

набули подальшого розвитку: структура соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, що передбачає взаємодію чотирьох компонентів (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного, рефлексивного) у контексті професійної підготовки майбутнього музиканта; підходи до інтеграції професійної музичної підготовки та соціального виховання студентів через створення взаємопов'язаних освітніх середовищ – навчального, виховного, соціально-практичного, цифрово-комунікативного та мистецько-культурного; форми, методи й засоби реалізації педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, серед яких провідними визначено: інтерактивні методи навчання (дискусії, кейс-метод, рольові ігри, проєктне навчання), виховні заходи гуманістичного спрямування (тематичні зустрічі, благодійні концерти, творчі акції), цифрові освітні платформи для комунікації й спільної творчої діяльності, культурно-просвітницькі ініціативи у взаємодії з громадами.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та апробації педагогічної моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, а також у впровадженні результатів дослідження в освітній процес музичних фахових коледжів та інших мистецьких закладів освіти (через оновлення змісту освітніх компонентів гуманітарного й фахового циклів із урахуванням соціально-комунікативного складника, впровадження інтерактивних і тренінгових форм навчання, активізацію соціально значущої, волонтерської та проєктної діяльності студентів).

Ключові слова: педагогічні умови, професійна компетентність, соціальна компетентність, педагогічна модель, модель формування соціальної компетентності студентів, соціальне середовище, освітній процес, професійна підготовка, мистецька освіта, музичний фаховий коледж, міжособистісна взаємодія, інтерактивне навчання.

ABSTRACT

Levandovskyi M. Yu. Pedagogical conditions for the formation of social competence of students in a professional music college. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Nizhyn Mykola Gogol State University of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Nizhyn, 2026.

Based on an analysis of theoretical and practical approaches to the problem of formation of social competence among students in professional music colleges, this dissertation summarises scientific provisions and offers practical solution to the stated problem. The relevance of the research is driven by modern sociocultural transformations, that place increased demands on the level of social maturity, communicative culture, responsibility and the ability to interact effectively among future arts professionals. In the context of wartime and post-war challenges and the strengthening role of cultural diplomacy, there is a growing need to foster individuals who not only possess a high level of professional excellence but are also capable of constructive social interaction, empathy, tolerance and civic engagement.

As an important component of the system of professional arts education, a professional music college creates favourable conditions for the development of the social competence of students by combining educational, creative and communicative activities. At the same time, the traditional focus of the educational process primarily on professional performance training often neglects the purposeful development of

social and communicative skills of students. This necessitates scientific inquiry and substantiation of pedagogical conditions that will ensure the effective development of social competence of students during professional training, which constitutes the essence of this research.

The first chapter presents theoretical approaches to interpreting the essence of social competence, outlines its structure, main functions and its formation criteria among students of arts. It is substantiated that social competence is formed through the integration of humanities knowledge, artistic experience and personal development. The pedagogical foundations for the formation of this phenomenon in the context of professional music education are defined.

The second chapter analyses the practice of forming social competence in colleges of art. Based on the diagnosis of social competence formation levels in music students, typical problems and factors influencing its development were identified. In particular, the role of the educational environment, pedagogical interaction, extracurricular activities, and the sociocultural context was examined. The results of the ascertaining stage of the research are summarised, revealing the heterogeneity of approaches to student socialisation in arts institutions of professional pre-higher education.

The third chapter develops a model for the formation of social competence of students, taking into account the specifics of the music profession. The pedagogical conditions ensuring the effective formation of social competence are theoretically substantiated: integration of social and humanitarian training into the educational process of a professional music college; formation of the value-motivational sphere and humanistic orientations of students; involvement of students in social and practical activities and partnerships with the community; development of digital literacy and communicative culture in professional interaction; creation of a cultural and artistic space for the development of emotional and social sensitivity. A formative experiment was conducted, the results of which confirmed the effectiveness of the implemented pedagogical conditions in the professional training of future musicians.

The scientific novelty of the research lies in the fact that, *for the first time*, the pedagogical conditions for the formation of social competence of students during the professional training in a professional music college have been theoretically substantiated (integration of social and humanitarian training into the educational process of a professional music college; formation of the value-motivational sphere and humanistic orientations of students; involvement of students in social and practical activities and community partnerships; development of digital literacy and communicative culture in professional interaction; creation of a cultural and artistic space for the development of emotional and social sensitivity); their effectiveness has been experimentally verified through the implementation of a pedagogical model for the formation of social competence of students in the educational process of a professional music college; the criteria (cognitive development, value-motivational attitude, behavioural and activity engagement, reflective maturity), indicators and levels of formation (high, medium, low) of social competence of professional music college students have been defined, reflecting the dynamics of the personality development of a future musician during professional training;

The essence and content of the concept of ‘social competence’ have been *clarified*, on the basis of which the author proposed the following definition: social competence is considered as an integrative quality of the personality, which includes a system of knowledge, skills, value orientations, social responsibility and cultural identity, which ensures the ability to interact effectively, adapt to social changes, and demonstrate empathy, tolerance, and active engagement in the social space; the essence and content of the concept of ‘social competence’ have also been clarified in the context of professional training of students of professional music colleges as an integrative personal formation ensuring effective interaction in the social environment, the performance of socially significant roles and the harmonisation of interpersonal relations in professional and creative activities; the concept of ‘pedagogical conditions for the formation of social competence of professional music college students’ has been further refined, viewed as a system of interrelated organisational-pedagogical, content,

technological and sociocultural factors ensuring the integrity of the process of professional and personal development of future musicians;

the methodological support for the process of diagnosing the social competence of professional music college students *has been improved*, based on a combination of quantitative and qualitative methods (testing, questionnaires, self-assessment, pedagogical observation), enabling a comprehensive assessment of the formation level of cognitive, value-motivational, behavioural-activity and reflective components of social competence of students;

further developed: the structure of social competence of professional music college students, which envisages the interaction of four components (cognitive, value-motivational, behavioural-activity, reflective) in the context of professional training of future musicians; approaches to the integration of professional music training and social upbringing of students through the creation of interconnected educational environments – educational, upbringing, social-practical, digital-communicative and artistic-cultural; forms, methods and means of implementing pedagogical conditions for the formation of social competence of professional music college students, among which the following are identified as leading: interactive teaching methods (discussions, case studies, role-playing games, project-based learning), humanistic educational activities (thematic meetings, charity concerts, creative events), digital educational platforms for communication and joint creative activities, cultural-enlightenment initiatives in cooperation with communities.

The practical significance of the results obtained lies in the development, scientific substantiation and testing of the pedagogical model for the formation of social competence of professional music college students, as well as in the implementation of the research results into the educational process of professional music colleges and other arts educational institutions (through updating the content of educational components of the humanities and professional cycles, taking into account the social-communicative component, introducing interactive and training forms of learning, and activating socially significant, volunteer and project activities of students).

Keywords: pedagogical conditions, professional competence, social competence, pedagogical model, model for the formation of social competence of students, social environment, educational process, professional training, arts education, professional music college, interpersonal interaction, interactive learning.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Наукові статті у фахових виданнях України

1. Качалова Т. В., Новгородський Р. Г., Останіна Н. С., Криловець М. Г., Левандовський М. Ю. Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки* / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2023. № 2. С. 127–134.

DOI : <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134>

2. Лугова В. М., Левандовський М. Ю. Особливості створення педагогічних умов формування соціальної компетентності в умовах фахової музичної освіти. *Professional Art Education*. 2025. № 6 (1). С. 45–51.

DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.05>

3. Лугова В. М., Левандовський М. Ю. Педагогічні умови розвитку соціальної компетентності студентів фахового музичного коледжу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2025. № 2 (151). С. 111–117.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-2-16>

4. Ачкасова О. В., Левандовський М. Ю. Аналіз стану соціальної компетентності студентів мистецьких коледжів у контексті констатувального етапу педагогічного дослідження. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*. 2025. № 3. С. 5–12.

DOI: <https://doi.org/10.32782/ART/2025-3-1>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Левандовський М., Денисюк С., Бі Є. Соціальна адаптація студентів в умовах освітнього простору ЗВО. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення*: зб. матеріалів VIII Міжн. наук.-практ. конф. (21 травня 2024 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 167–169.
6. Левандовський М. Ю., Бі Є. Формування і розвиток soft-skills: сутність, типологія. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення*: зб. матеріалів VII Міжн. наук.-практ. конф. (25 травня 2023 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 69–71.
7. Левандовський М. Ю., Денисюк С. О. Теоретичні засади тьюторингу як механізму реалізації соціального супроводу студентів вразливих категорій. *Молодь і сучасні тренди наукової думки*: збірник тез доповідей Всеукр. мультидисц. наук.-практ. інт.-конф., 01 березня 2024 р. / упоряд. Н. О. Івахно. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 186–191.
8. Левандовський М. Ю., Денисюк С. О. Тьюторинг як складова соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери*: зб. матеріалів V Міжн. наук.-практ. конф. (26 листопада 2024 р., м. Ніжин) / За заг. ред. О. В. Лісовця. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 128–131.
9. Левандовський М. Ю. Особливості формування соціальної компетентності у фаховому музичному коледжі. *Молодь і сучасні тренди наукової думки*: зб. тез доповідей Всеукр. мультидисц. наук.-практ. інт.-конф., 15 квітня 2025 р. / упоряд. Н. М. Демченко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. С. 51–55.
10. Левандовський М. Ю. Теоретичні підходи до визначення сутності соціальної компетентності здобувачів фахового музичного коледжу. *Modern Science, Economy and Digital Innovation: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference*. International Scientific Unity. May 7-9, 2025. Bucharest, Romania. 363–366 pp.

11. Luhova V., Levandovskyi M. Features of Creating Pedagogical Conditions for the Formation of Social Competence in the Context of Professional Music Education. *Academic research by scientists in the field of modern technologies: proceedings of the VIII International scientific and practical conference* (October 21-24, 2025, Milan, Italy). International Science Group, 2025. 264 p. P. 93–98.

12. Luhova V., Levandovskyi M. Methodological approaches and principles for the formation of students' social competence in professional music colleges. *Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice: collection of scientific papers with the proceedings of 5th International scientific and practical conference* (October 20-22, 2025, Berlin, Germany). European Open Science Space, 2025. 297 p. P. 193–196.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У МУЗИЧНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ.....	25
1.1. Теоретичні підходи до визначення сутності соціальної компетентності.....	25
1.2. Структура соціальної компетентності, критерії та показники її сформованості.....	50
1.3. Педагогічні засади формування соціальної компетентності студентів у музичному фаховому коледжі.....	75
Висновки до розділу 1.....	90
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ МУЗИЧНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ.....	92
2.1. Методичні засади діагностики сформованості соціальної компетентності студентів в умовах музичного фахового коледжу.....	92
2.2. Аналіз чинників, що впливають на формування соціальної компетентності студентів у освітньому середовищі музичного фахового коледжу.....	114
2.3. Діагностика рівнів сформованості соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу.....	129
Висновки до розділу 2.....	150
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У МУЗИЧНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ.....	152
3.1. Розроблення моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу.....	152

3.2. Реалізація педагогічних умов у процесі професійної підготовки студентів музичного фахового коледжу.....	176
3.3. Результати формувального експерименту та оцінка ефективності впроваджених педагогічних умов.....	192
Висновки до розділу 3.....	200
ВИСНОВКИ.....	202
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	206
ДОДАТКИ.....	230

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасний етап розвитку освіти характеризується посиленням уваги до формування у студентів не лише професійних знань і навичок, а й соціальних компетенцій, що забезпечують їхню успішну інтеграцію у суспільство та професійне середовище. Підвищення значущості соціальної компетентності обумовлене динамічними змінами в суспільстві, зростанням ролі комунікації, колективної діяльності, потребою в ефективній взаємодії в мультикультурному середовищі. Особливої актуальності це набуває у сфері мистецької освіти, зокрема у музичних фахових коледжах системи фахової передвищої мистецької освіти, де успішність професійної діяльності безпосередньо пов'язана зі здатністю до співпраці, комунікації, роботи в творчих колективах, адаптації до нових соціальних умов. Так, у Законі України «Про фахову передвищу освіту» (2019) серед завдань чільне місце посідає виховання у здобувачів патріотизму, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, формування правової та екологічної культури, моральних цінностей, здорового способу життя, здатності критично мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах. Це підтверджують і державні стандарти фахової передвищої освіти, в яких музична підготовка містить і формування компетентностей здійснювати міжособистісну та соціальну взаємодію для досягнення професійних цілей; врахування специфіки аудиторії та ін.

Музична діяльність, за своєю природою, є глибоко соціальною, адже музиканти постійно взаємодіють із публікою, колегами, організаторами концертів, викладачами, що вимагає розвинених навичок ефективної комунікації, емоційного інтелекту, уміння працювати в команді та вирішувати конфліктні ситуації. Проте досвід показує, що традиційна підготовка в музичних фахових коледжах здебільшого орієнтована на розвиток суто професійних умінь і творчих здібностей, залишаючи недостатньо уваги питанню цілеспрямованого формування соціальної компетентності студентів. Відсутність системної роботи

в цьому напрямі знижує готовність випускників до успішної реалізації в сучасних умовах конкурентного професійного середовища. Зазначене обумовлює необхідність створення в музичних фахових коледжах педагогічних умов, що сприятимуть формуванню соціальної компетентності студентів у процесі їхньої фахової підготовки. Такі умови мають забезпечувати інтеграцію професійного й соціального розвитку, враховувати специфіку мистецької освіти, особливості творчої діяльності, а також сучасні виклики, пов'язані з цифровізацією, глобалізацією та зміною соціальних комунікацій. Водночас постає потреба в розробці методик, що передбачатимуть активну участь студентів у командних формах роботи, організації спільних творчих проєктів, розвитку комунікативних навичок через інтерактивні форми навчання.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена суспільною потребою у фахівцях музичної сфери з високим рівнем соціальної компетентності, необхідністю вдосконалення системи фахової мистецької освіти відповідно до вимог часу, а також прагненням сприяти особистісному та професійному розвитку студентів через створення спеціально організованого педагогічного середовища, яке забезпечуватиме формування їхніх соціальних умінь і навичок.

Проблема дослідження соціальної компетентності особистості є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема фахівців у сфері філософії, психології й педагогіки. Осмислення соціальної компетентності особистості як умови її гармонійної й продуктивної взаємодії із соціальним середовищем здійснено в наукових працях: А. Аргайл, А. Бандури, П. Берельсона, Дж. Борковського, Л. Виготського, М. Горенбурга, Д. Губаревої, М. Докторович, Е. Еріксона, Ю. Кеннінга, Дж. Міда, А. Паранюк, Ж. Піаже, О. Пометун, О.Пуліч, Д. Равен та ін.

Сучасні зарубіжні та вітчизняні дослідники І. Бех, Г. Балл, О. Бондаревська, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, С. Міщенко, І. Зязюн, С. Максименко, Н. Шиян, Л. Хомич та ін. продовжили науковий пошук у цьому напрямку, приділяючи увагу питанням розвитку соціальної компетентності у контексті освіти та професійної підготовки. Так, структуру соціальної компетентності

учнів досліджували М. Докторович, М. Федоруц, В. Шахрай та ін., а соціальну компетентність здобувачів вищої освіти, її структуру, умови формування – Н. Борбич, О. Варецька, Т. Василюк, О. Жукова, І. Зарубінська, О. Лісовець, І. Мирна, О. Московчук, І. Сидорук, Р. Скірко, О. Субіна та ін.

Аналіз численних наукових праць у галузі педагогіки та психології свідчить про наявність теоретичних і практичних проблем у сфері формування соціальної компетентності студентської молоді, що потребують подальшого наукового опрацювання. Зокрема, недостатньо розробленими залишаються питання цілеспрямованого розвитку соціальної компетентності саме у студентів музичних фахових коледжів, де творчо-комунікативна діяльність є важливою складовою професійного становлення. Існують суттєві розбіжності у визначенні структурних компонентів соціальної компетентності, її критеріїв і показників розвитку, а також бракує комплексного підходу до визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування цієї якості в мистецькій освіті.

Одним із ключових завдань при дослідженні формування соціальної компетентності є визначення ефективних шляхів інтеграції професійної підготовки студентів із розвитком їхніх комунікативних, інтерактивних, емоційно-соціальних навичок, що відповідають сучасним вимогам суспільства та ринку праці. Це питання тісно пов'язане з необхідністю розробки педагогічних технологій, що стимулюють самореалізацію, активну соціальну позицію та відповідальність майбутніх фахівців у сфері музичного мистецтва.

Водночас недостатня кількість теоретичних досліджень, присвячених особливостям формування соціальної компетентності студентів мистецьких спеціальностей, ускладнює розробку практичних рекомендацій для освітнього процесу у музичних фахових коледжах. Актуальність вирішення цих завдань визначається нагальною потребою вдосконалення підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних не лише до високого рівня професійної діяльності, але й до ефективної соціальної взаємодії в умовах змінного соціокультурного середовища. Саме ці міркування обумовили вибір

теми дисертаційного дослідження, сформулювали його основну мету та конкретні завдання.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах тем науково-дослідної роботи кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах партнерства соціальних інститутів» (2019-2023 рр., державний реєстраційний номер 0119U100698) та «Оптимізація системи підготовки фахівців соціальної сфери в умовах європейської освітньої інтеграції» (2024-2028 рр., державний реєстраційний номер 0124U001492).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (протокол № 7 від 26.01.2023 р.).

Об'єкт дослідження: процес формування соціальної компетентності студентів у закладах фахової передвищої мистецької освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у музичному фаховому коледжі.

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів у музичному фаховому коледжі.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що процес формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу буде ефективним за умови:

поєднання навчальної, виховної, соціально-практичної, цифрово-комунікативної та культурно-мистецької складових освітнього процесу;

використання інтегративної педагогічної моделі формування соціальної компетентності, що включає цільовий, теоретико-методологічний, мотиваційний, діагностичний, методико-технологічний та результативний блоки;

забезпечення системного впровадження педагогічних умов, спрямованих на розвиток когнітивної, мотиваційно-ціннісної, комунікативно-поведінкової,

цифрово-комунікативної та культурно-мистецької складових соціальної компетентності;

активного залучення студентів до міждисциплінарних семінарів, проєктної діяльності, соціально-практичних ініціатив та культурно-мистецьких заходів у навчальному середовищі.

Мета та гіпотеза дослідження зумовили необхідність вирішення таких **завдань**:

1. Проаналізувати сутність і зміст поняття «соціальна компетентність» та обґрунтувати її значення у професійній підготовці здобувачів фахової музичної освіти.

2. Охарактеризувати структурні компоненти соціальної компетентності студентів.

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу.

4. Розробити та обґрунтувати педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у музичному фаховому коледжі.

5. Експериментально перевірити ефективність впровадження моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу та оцінити вплив педагогічних умов на динаміку її розвитку.

Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження**:

теоретичні – аналіз, синтез, систематизація, класифікація наукової літератури з проблеми соціальної компетентності, педагогічної теорії та практики, філософських і психологічних праць для визначення понять, розробки концептуальної основи дослідження;

емпіричні – анкетування, інтерв'ювання, педагогічне спостереження, експертне оцінювання, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для збирання даних щодо рівня сформованості соціальної компетентності; педагогічне моделювання – для розробки

педагогічної моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу;

методи математичної статистики – для обробки результатів експериментальної роботи та визначення достовірності отриманих даних.

База дослідження: експериментальна робота здійснювалася на базі музичних фахових коледжів України: Харківського музичного фахового коледжу імені Б. М. Лятошинського, Запорізького фахового коледжу мистецтв і культури імені П. І. Майбороди, Сумського фахового коледжу мистецтв і культури імені Д. С. Бортнянського, Криворізького обласного фахового музичного коледжу. У дослідженні взяли участь 286 студентів I–IV курсів освітньо-професійної програми «Музичне мистецтво» спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у процесі фахової підготовки в музичному фаховому коледжі (інтеграція соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес музичного фахового коледжу; формування ціннісно-мотиваційної сфери та гуманістичних орієнтацій студентів; залучення студентів до соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою; розвиток цифрової грамотності та комунікативної культури у професійній взаємодії; створення культурно-мистецького простору для розвитку емоційної та соціальної чутливості); експериментально перевірено їх ефективність шляхом реалізації в освітньому процесі музичного фахового коледжу педагогічної моделі формування соціальної компетентності студентів; визначено критерії (когнітивної сформованості, мотиваційно-ціннісного ставлення, поведінково-діяльнісної активності, рефлексивної зрілості), показники та рівні сформованості (високий, середній, низький) соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, що відображають динаміку розвитку особистості майбутнього музиканта у процесі фахової підготовки;

уточнено сутність і зміст поняття «соціальна компетентність», на основі чого запропоновано авторське визначення: соціальна компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що включає систему знань, умінь, ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності та культурної ідентичності, яка забезпечує здатність ефективно взаємодіяти, адаптуватися до соціальних змін, проявляти емпатію, толерантність і активність у соціальному просторі; сутність і зміст поняття «соціальна компетентність» уточнено і у контексті професійної підготовки студентів музичних фахових коледжів як інтегративного особистісного утворення, що забезпечує ефективну взаємодію в соціальному середовищі, виконання соціально значущих ролей та гармонізацію міжособистісних відносин у професійно-творчій діяльності; уточнення набуло також поняття «педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу», яке розглядається як система взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, змістових, технологічних та соціокультурних чинників, що забезпечують цілісність процесу професійного й особистісного розвитку майбутнього музиканта;

удосконалено методичне забезпечення процесу діагностування соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів, яке базується на поєднанні кількісних і якісних методів (тестування, анкетування, самооцінювання, педагогічного спостереження), що дозволяє комплексно оцінювати рівень сформованості когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів соціальної компетентності студентів;

набули подальшого розвитку: структура соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, що передбачає взаємодію чотирьох компонентів (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного, рефлексивного) у контексті професійної підготовки майбутнього музиканта; підходи до інтеграції професійної музичної підготовки та соціального виховання студентів через створення взаємопов'язаних освітніх середовищ – навчального, виховного, соціально-практичного, цифрово-комунікативного та мистецько-

культурного; форми, методи й засоби реалізації педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, серед яких провідними визначено: інтерактивні методи навчання (дискусії, кейс-метод, рольові ігри, проєктне навчання), виховні заходи гуманістичного спрямування (тематичні зустрічі, благодійні концерти, творчі акції), цифрові освітні платформи для комунікації й спільної творчої діяльності, культурно-просвітницькі ініціативи у взаємодії з громадами.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та апробації педагогічної моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, а також у впровадженні результатів дослідження в освітній процес музичних фахових коледжів та інших мистецьких закладів освіти (через оновлення змісту освітніх компонентів гуманітарного й фахового циклів із урахуванням соціально-комунікативного складника, впровадження інтерактивних і тренінгових форм навчання, активізацію соціально значущої, волонтерської та проєктної діяльності студентів).

Впровадження результатів дослідження здійснено в освітній процес Комунального закладу «Харківський музичний фаховий коледж імені Б. М. Лятошинського» Харківської обласної ради (довідка № 211 від 13.10.2025 р.), Комунального закладу «Криворізький обласний фаховий музичний коледж» Дніпропетровської обласної ради (довідка № 144 від 13.10.2025 р.), Комунального закладу «Запорізький фаховий коледж мистецтв і культури імені П. І. Майбороди» (довідка № 01-25/395 від 16.09.2025 р.), Комунального закладу Сумської обласної ради «Сумський фаховий коледж мистецтв і культури ім. Д. С. Бортнянського» (довідка № 424 від 25.12.2025 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає у: визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування соціальної компетентності в умовах фахової музичної освіти у статтях [89; 90]; аналізі стану соціальної компетентності студентів мистецьких коледжів за обраними діагностичними методиками та визначеними критеріями у статті [3];

визначенні механізмів соціальної адаптації студентів у ЗВО у праці [79]; визначенні сутності та типології soft-skills у праці [78]; обґрунтуванні теоретичних засад тьюторингу як механізму соціального супроводу студентів вразливих категорій у працях [80; 81]; обґрунтуванні методологічних підходів та принципів формування соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів у працях [204; 205].

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження обговорювалися й отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя (2022-2025 рр.) та циклової комісії Харківського музичного фахового коледжу ім. Б. М. Лятошинського (2022-2025 рр.). Основні положення й результати дослідження представлено в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях різних рівнів:

міжнародних – «Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення» (м. Ніжин, 2023 р., 2024 р.); «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах незалежної України» (м. Київ, 2024 р.), «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери» (м. Ніжин, 2024 р.); «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (м. Київ, 2025 р.), «Modern Science, Economy and Digital Innovation» (м. Бухарест, Румунія, 2025 р.); «Academic research by scientists in the field of modern technologies» (м. Мілан, Італія, 2025 р.); «Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice» (м. Берлін, Німеччина, 2025 р.);

всеукраїнських – «Молодь і сучасні тренди наукової думки» (м. Ніжин, 2024 р., 2025 р.); «Психологічні аспекти навчання та проблеми мотивації в закладах мистецької освіти в умовах воєнного часу» (м. Дніпро, 2023 р.), «Молодь і освіта в умовах викликів XXI століття» (м. Івано-Франківськ, 2025 р.);

університетських – «Молодь у науці» (м. Ніжин, 2023 р., 2024 р., 2025 р.).

Публікації. Основний зміст дисертаційного дослідження викладено у 12 публікаціях. З них 2 одноосібних і 10 у співавторстві, зокрема 4 – у наукових

фахових виданнях України, 8 публікацій апробаційного характеру в наукових журналах та збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (225 джерел), 8 додатків на 50 сторінках. Робота містить 21 таблицю, 7 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 279 сторінок, обсяг основного тексту становить 205 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У МУЗИЧНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ

1.1. Теоретичні підходи до визначення сутності соціальної компетентності

Компетентнісний підхід у сучасній освіті є однією з провідних концептуальних засад, що визначає її цілі, зміст і методи реалізації. Він ґрунтується на ідеї формування не лише академічних знань, а й життєво важливих компетентностей, які дозволяють особистості ефективно діяти в різноманітних сферах життя, адаптуватися до змін, приймати рішення, відповідати за свої дії та взаємодіяти з іншими. Такий підхід орієнтує освітній процес на результат, який полягає у здатності здобувача освіти застосовувати набуті знання, уміння, навички та цінності в реальних життєвих ситуаціях. У центрі уваги освітнього процесу опиняється особистість здобувача освіти, його індивідуальні потреби, здібності, прагнення до саморозвитку та самореалізації.

В українському освітньому законодавстві (зокрема в Законі України «Про освіту») визначено перелік ключових компетентностей, яких має набути кожна особа впродовж життя [123]. Серед них – уміння вчитися, критичне мислення, ініціативність, підприємливість, культурна обізнаність, екологічна грамотність, а також соціальна і громадянська компетентності. У межах цієї парадигми важливим є не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування навичок ефективної комунікації, співпраці, відповідального ставлення до суспільства та навколишнього середовища. Такий підхід особливо актуальний в умовах глобалізації, цифровізації та швидких соціальних змін, які вимагають від особистості гнучкості, мобільності та соціальної активності.

Поняття «соціальна компетентність» почало активно розглядатися у наукових дослідженнях у др. пол. XX ст., у контексті розвитку особистісно

орієнтованого навчання та соціалізації молоді, однак сам термін «соціальна компетентність» має значно глибші історичні корені. Його авторство науковці [15; 56; 91; 141] приписують німецькому вченому Г. Роту, який ще наприкінці 1960-х років визначив ключові компоненти успішної життєдіяльності особистості. Згідно з його підходом, ефективне функціонування людини в суспільстві забезпечується трьома видами компетентностей: самокомпетентністю (здатністю до самопізнання), предметною компетентністю (оволодінням практичною діяльністю) та соціальною компетентністю (умінням взаємодіяти з іншими). Він підкреслював, що соціальна компетентність включає такі елементи, як емпатія, комунікативні навички, здатність до співпраці та вирішення конфліктів та також наголошував на важливості розвитку цих навичок у процесі навчання та виховання [213]. Саме ці ідеї заклали концептуальне підґрунтя для подальших наукових розвідок у галузі соціальної компетентності.

Крім цього не слід забувати і про інших дослідників, праці яких зробили суттєвий внесок у розвиток теорії соціальної компетентності. Відомі соціологи Е. Durkheim [181], Г. Н. Mead [206], Ч. Н. Cooley [173], Т. Parsons [207] та ін. наголошували на визначальному значенні соціальної взаємодії у становленні особистості. Соціальне середовище, спілкування, засвоєння норм і ролей розглядаються ними як базові механізми формування індивідуальної свідомості та поведінки.

Зокрема, засновник теорії символічного інтеракціонізму Г. Н. Mead [206] сформулював ідею «Я» як соціального продукту, який виникає завдяки активному включенню людини в соціальні відносини. Його концепція розвитку особистості через взаємодію безпосередньо пов'язана з поняттям соціальної компетентності, оскільки передбачає засвоєння індивідом соціальних ролей, очікувань і норм, необхідних для ефективного функціонування в суспільстві.

А фундатор соціальної антропології Т. Parsons інтерпретував соціальні системи як структури, в яких особистість повинна навчитися відповідати

соціальним очікуванням, що знову ж таки вимагає високого рівня соціальної компетентності як інтегративної якості [207].

Американський педагог і психолог R. J. Havighurst у 1950-х роках запропонував теорію розвиткових завдань, яка стала основою для розуміння соціальної компетентності. Він виділив шість основних етапів життя людини: дитинство, середнє дитинство, підлітковий вік, рання дорослість, середній вік та пізня зрілість. Кожен з цих етапів пов'язаний із специфічними розвитковими завданнями, які включають як фізичні, так і соціальні аспекти. Соціальна компетентність формується через успішне виконання цих завдань, що сприяє ефективній інтеграції індивіда в суспільство [194].

Австралійські вчені R. White та J. Wun підкреслюють важливість розвитку навичок, які дозволяють людині успішно функціонувати в суспільстві, включаючи вміння встановлювати та підтримувати соціальні зв'язки, розуміти соціальні норми та ефективно взаємодіяти з іншими людьми [222].

Останнім часом зростає інтерес до вивчення соціальної компетентності в контексті емоційного інтелекту, що зумовлено зміщенням акцентів у дослідженнях особистісних і професійних якостей індивіда. Одним із провідних теоретиків цього підходу є американський психолог D. Goleman, який у своїх працях обґрунтовує важливість емоційного інтелекту як інтегральної характеристики, що визначає здатність особистості розпізнавати власні та чужі емоції, керувати ними, а також ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі [185]. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти природу соціальної поведінки та її вплив на успішність у різних сферах діяльності. Отже, поняття «соціальна компетентність» має глибоке наукове підґрунтя та є ключовим елементом у розвитку особистості та її інтеграції в суспільство.

У педагогіці соціальна компетентність стала предметом вивчення наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у зв'язку зі змінами у суспільстві: зростанням міжособистісної взаємодії, необхідністю формування у студентів навичок співпраці, комунікації, емпатії та відповідальності в умовах глобалізації та цифрової епохи. Сьогодні актуальність розвитку соціальної компетентності

студентів, зокрема в музичних фахових коледжах, посилюється вимогами до професійної мобільності, уміння працювати в команді, адаптуватися до соціокультурних змін та підтримувати ефективну міжособистісну комунікацію як у навчальному, так і в професійному середовищі.

За останні роки зацікавленість у дослідженні та формуванні соціальної компетентності суттєво зросла. Про це свідчить зростання кількості пошукових запитів, виконаних користувачами Google по всьому світу (рис. 1.1).

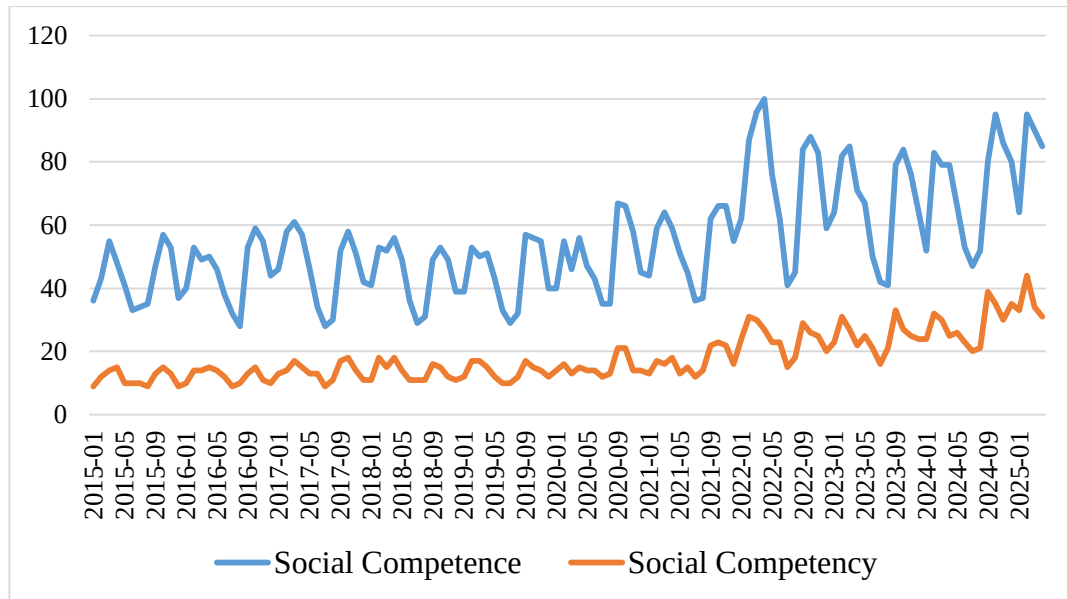


Рис. 1.1. Кількість запитів «Social competence» та «Social competency» у 2015-2025 рр.

Побудовано автором за даними сервісу Google Trends

Розглянемо сучасні погляди дослідників на соціальну компетентність у вітчизняній та зарубіжній науці, проаналізувавши їхні публікації.

М. Докторович визначає соціальну компетентність як здатність особистості ефективно адаптуватися до динамічних соціальних умов і налагоджувати продуктивну взаємодію з оточенням. Дослідниця виділяє дві ключові характеристики цієї компетентності: диференційованість, що полягає у відповідності рівня соціальної компетентності певним віковим стандартам, та гнучкість, яка проявляється в умінні особистості змінювати свою поведінку відповідно до конкретного соціального контексту [36]. Позитивним у цьому визначенні є акцент на адаптивності особистості та її здатності змінювати

стратегії взаємодії залежно від обставин, що є критично важливим у сучасному мінливому соціальному середовищі. Перевагою також є розуміння соціальної компетентності як динамічної характеристики, що змінюється з віком та досвідом. Водночас це тлумачення певною мірою обмежене, оскільки зосереджується здебільшого на зовнішній поведінці й адаптації, недостатньо розкриваючи внутрішні мотиваційні, емоційні та ціннісні аспекти розвитку соціальної компетентності.

На думку О. Жукової, соціальна компетентність – це інтегрована особистісна характеристика здобувача вищої освіти, яка охоплює взаємопов'язані парціальні компетентності: соціально-особистісну, соціально-професійну, соціально-культурну, соціально-комунікативну та соціально-лідерську. Особливу увагу авторка приділяє контексту розвитку соціальної компетентності через ігрові технології в навчальному процесі класичних університетів, за умов наявності сприятливих педагогічних умов [46]. Виходячи з цього трактування, можна зробити висновок, що авторка акцентує увагу на системному та педагогічному підході до розвитку соціальної компетентності, розглядаючи її як результат цілеспрямованого навчально-виховного впливу. Перевагою такого підходу є чітка структуризація соціальної компетентності, що дозволяє ефективно реалізовувати її розвиток у вищій освіті. Особливо важливим є акцент на інноваційних освітніх технологіях (зокрема, ігрових), що робить цей підхід актуальним у контексті модернізації освітнього процесу. Разом з тим, певним обмеженням цього тлумачення можна вважати його орієнтованість переважно на зовнішні освітні чинники та контекст формальної освіти, без достатнього розкриття внутрішніх особистісних процесів, зокрема мотиваційного компонента, ціннісних орієнтирів чи саморефлексії, які також є визначальними для глибокого рівня соціальної компетентності в умовах складного соціокультурного середовища.

Цікавий підхід до розуміння сутності поняття «соціальна компетентність» пропонує І. Зарубінська. Авторка розглядає її як складне інтегративне особистісне утворення, яке охоплює систему особистісних якостей і

характеристик, знання про суспільство, інших і самого себе, уміння та навички ефективної поведінки в соціальному середовищі, ціннісні орієнтації та мотивацію, а також рефлексивні здібності, що дозволяють інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення особистісно й соціально значущих цілей у процесі міжособистісної взаємодії [48; 49]. Переваги такого тлумачення полягають у його комплексності та глибокому розумінні соціальної компетентності як багатовимірного феномена. Авторка поєднує когнітивні, поведінкові, мотиваційні та рефлексивні компоненти, що дозволяє застосовувати це поняття в різних контекстах – від освітнього до професійного. Такий підхід акцентує не лише на знаннях чи навичках, а й на здатності до усвідомленого саморозвитку та ефективної соціальної взаємодії. Обмеження цього визначення полягають у його надмірній складності для практичного використання в прикладних дослідженнях або освітньому процесі, де часто потрібна більш лаконічна і вимірювана дефініція. Крім того, інтеграція багатьох складових у межах одного поняття може ускладнювати операціоналізацію соціальної компетентності як наукового терміна.

Подібний підхід застосовують Л. Калініна та І. Рябуха, які визначають соціальну компетентність як інтегральну властивість особистості, представлену системою якостей, здібностей і соціально значущих умінь, що забезпечують відповідність індивіда соціальній групі та визначають досягнення особистісно й суспільно значущих цілей в умовах соціальної різноманітності. Дослідниці зосереджують увагу на адаптивності особистості до різних соціальних контекстів та її здатності досягати цілей у складному соціальному середовищі [57].

В. Козленко розглядає соціальну компетентність як сукупність навичок, які забезпечують людині ефективну взаємодію з іншими людьми та адаптацію до змінного соціального середовища. За його визначенням, компетентність охоплює не лише знання соціальних норм, а й уміння досягати власних цілей шляхом комунікації, дотримання правил соціальної поведінки, а також здатність розуміти й приймати культурне, етичне та соціальне різноманіття [67].

Позитивним аспектом такого тлумачення є те, що воно інтегрує когнітивний компонент (знання) та практичний компонент (уміння), що дозволяє забезпечити реальну ефективність у міжособистісній взаємодії. Перевагою є також врахування багатокультурного контексту сучасного суспільства. Однак, це визначення зосереджене переважно на поведінкових і комунікативних проявах компетентності, тоді як менш висвітленими залишаються питання саморефлексії, саморегуляції та розвитку особистісних смислів взаємодії.

Згідно з підходом А. Коваленка, соціальна компетентність розглядається як сукупність особистісних якостей, що проявляється в ефективній взаємодії, адаптації, дотриманні соціальних норм і здатності до комунікації в різних контекстах. Автор підкреслює функціональну багатовимірність поняття, його застосовність у різних життєвих ситуаціях [64].

В. Коваленко трактує соціальну компетентність як визнану здатність особистості, що проявляється у відкритості до соціального середовища, готовності до взаємодії, відповідальності та орієнтації на норми в реальному й цифровому просторах [65]. Це визначення актуалізує виклики цифрової доби, що є безсумнівною перевагою.

І. Краснощок та Т. Кравцова трактують соціальну компетентність як поєднання знань про соціальну реальність, самопізнання, систему навичок ефективної взаємодії з навколишнім середовищем, а також як інтеграцію особистісних цінностей і мотивів діяльності. На їхню думку, соціальна компетентність допомагає людині успішно інтегруватися в суспільство, проявляти активність і ініціативність у колективній діяльності, відповідально виконувати різні соціальні ролі, конструктивно вирішувати конфлікти та обирати ефективні стратегії для досягнення як особистісних, так і суспільно важливих цілей [72]. Позитивним у цьому визначенні є комплексний підхід, що охоплює як когнітивні, так і емоційно-мотиваційні компоненти розвитку.

В. Лендел розкриває соціальну компетентність як комплекс знань, навичок, норм і психосоціальних характеристик, що сприяють адаптації та орієнтації в повсякденному житті [84]. Такий підхід вирізняється реалістичністю

та життєвою спрямованістю, його перевага у чіткому зв'язуванні поняття з конкретними ситуаціями життя.

О. Льошенко розглядає поняття соціальної компетентності як адаптаційне явище, що визначає рівень здатності людини ефективно виконувати соціальні ролі у суспільстві. Вона акцентує увагу на тому, що соціальна компетентність передбачає поінформованість і знання у сфері суспільних відносин, а також уміння правильно організовувати свій соціальний простір і регулювати власну поведінку відповідно до соціальних норм. Авторка підкреслює, що соціальна компетентність є складним переплетінням знань, умінь, навичок, цінностей і моделей поведінки, які забезпечують людині ефективну інтеграцію у соціальне середовище та самореалізацію. Таким чином, соціальна компетентність, на думку авторки, є багатогранною характеристикою особистості, що охоплює як внутрішні психічні якості, так і зовнішню поведінку в суспільстві, забезпечуючи ефективну соціальну адаптацію та самореалізацію [93].

Я. Лукацька розглядає соціальну компетентність як здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими, беручи до уваги їхні позиції та потреби. У її підході особливий наголос робиться на практичних навичках співпраці, командної взаємодії, комунікації й прийняття рішень, а також на усвідомленні власної ролі й цілей у соціальному середовищі [91].

Варто також звернутися до формулювання соціальної компетентності Л. Малініної, яка визначає це явище як здатність до ефективного спілкування та поведінки в соціумі, що формується через засвоєння норм взаємодії та розвиток емпатії. Особливий акцент зроблено на емоційно-комунікативній складовій, що є ключовим для сучасного контексту міжособистісного спілкування [95].

На думку І. Мирної, соціальна компетентність – це фундаментальна інтегративна характеристика, що охоплює соціально значущі особистісні якості, здатність об'єктивно оцінювати ситуацію на основі соціальних, психологічних і педагогічних знань. Авторка підкреслює адаптивність і раціональність як складові ефективного функціонування особистості [98].

Інтегрований підхід демонструє І. Ніколаєску, визначаючи соціальну компетентність як динамічне утворення, що формується в процесі засвоєння й активного застосування соціокультурного досвіду через взаємодію, діяльність та комунікацію. Її концепція акцентує увагу на тому, що ця компетентність не зводиться до сукупності знань і навичок, а передбачає здатність використовувати їх у реальних життєвих обставинах [107]. Сильна сторона цього визначення – комплексне бачення соціальної компетентності як інтегративного процесу, що охоплює емоційно-ціннісні якості, зокрема відповідальність, толерантність, емпатію та здатність до командної роботи. Однак це тлумачення меншою мірою акцентує увагу на формальних освітніх механізмах розвитку соціальної компетентності.

Науковиця Л. Павлюк подає соціальну компетентність як комплекс знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне функціонування особистості в соціальному просторі [113]. Визначення вирізняється своєю структурною лаконічністю та орієнтацією на прикладні аспекти. Його сила – у простоті та практичності. Проте слабкою стороною виступає брак глибини: поняття не розкриває внутрішніх механізмів формування соціальної компетентності, таких як ціннісно-мотиваційна чи рефлексивна компонента.

Науковці Р. Пріма, Д. Пріма та К. Десятник визначають соціальну компетентність як ключову характеристику особистості, яка відображає її досягнення, а також рівень сформованості знань і вмінь, необхідних для налагодження ефективних взаємин із людьми в контексті міжособистісної взаємодії та соціальної поведінки [121]. Цінність цього підходу полягає в акценті на практичному застосуванні набутих навичок у реальному спілкуванні. Водночас обмеженням цього трактування є те, що воно зосереджується переважно на зовнішніх проявах соціальної компетентності, не розкриваючи достатньо внутрішніх мотиваційних чинників і емоційного розвитку особистості.

На думку І. Сидорук, соціальна компетентність – це властивість особистості, що охоплює систему цінностей, мотивів, соціальних навичок і

досвіду для результативної професійної взаємодії [127]. Акцент авторкою зроблено на професійному аспекті соціальної взаємодії. Такий підхід вигідно вирізняється чітким орієнтуванням на практичну професійну площину. Водночас він не враховує ширші соціально-культурні контексти та позапрофесійні сфери реалізації соціальної компетентності.

М. Федоруц визначає соціальну компетентність як здатність до усвідомленого життєвого самовизначення та взаємодії в соціальному середовищі на основі сформованих знань і цінностей. У цьому формулюванні домінує акцент на особистісному виборі, автономії та усвідомленості. Такий підхід має безумовну перевагу в інтеграції когнітивних і ціннісних складників. Однак слабким місцем є відсутність згадок про соціальні навички та поведінкові елементи, необхідні для практичної взаємодії [141].

На думку Т. Смагіної, соціальна компетентність – це система знань, навичок, ставлень, ціннісних орієнтацій і поведінкових елементів, які забезпечують ефективне функціонування в соціальному середовищі. Авторка підкреслює роль стилю спілкування, самореалізації й соціальної адаптації [129]. Таке визначення вигідно поєднує когнітивні, афективні й поведінкові компоненти, що сприяє його міждисциплінарному застосуванню. Однак визначення містить певний ступінь розпливчастості, що може ускладнювати формалізацію в дослідженнях.

В. Харківський трактує соціальну компетентність як здатність особистості адекватно й ефективно реагувати на складні життєві ситуації, досягати реальних особистісних цілей за допомогою відповідних методів, а також успішно взаємодіяти у системі міжособистісних відносин. Виходячи з цього визначення, можна зробити висновок, що соціальна компетентність є фундаментальною основою загальної компетентності людини, оскільки саме вона створює умови для повноцінної діяльності та розвитку особистості в соціальному середовищі [143]. До переваг такого підходу належить акцент на практичному аспекті соціальної компетентності – на вмінні діяти в реальних умовах життя, досягати цілей і будувати стосунки. Це забезпечує прикладну цінність поняття

для розвитку особистості, адаптації до змін і ефективної соціалізації. Крім того, В. Харківський підкреслює значення соціальної компетентності як інтегративної складової інших компетентностей, що відповідає сучасним вимогам комплексного підходу до розвитку людини. Разом із тим, певним обмеженням цього тлумачення можна вважати недостатню увагу до внутрішніх особистісних ресурсів, таких як емоційна стабільність, мотивація, морально-етичні орієнтири. Також у цьому визначенні менше акцентується на процесах самопізнання та розвитку рефлексії, що є важливими складовими глибокої соціальної компетентності у складному й динамічному суспільстві

І. Холковська визначає соціальну компетентність як багатовимірне утворення, що включає цінності, знання, уміння та особистісні характеристики, необхідні для ефективної взаємодії з соціальним середовищем. Особливістю її підходу є увага до процесу соціалізації, під час якого особистість засвоює суспільні норми, правила та цінності, адаптуючись до змін і інтегруючись у соціум [145]. Важливою перевагою цього визначення є акцент на зв'язку між навчальним середовищем та реальними соціальними умовами, що сприяє практичному засвоєнню соціального досвіду. Разом із тим певне обмеження підходу полягає в тому, що він більше орієнтований на формальну освіту, менш приділяючи уваги неформальним формам розвитку соціальних навичок.

В. Шахрай розглядає соціальну компетентність як інтегральну характеристику рівня соціалізованості особистості, яка відображає сформованість комплексу знань, умінь, цінностей і здібностей для ефективної взаємодії з соціальним середовищем. Авторка наголошує на здатності реалізовувати соціальні ролі, долати проблеми та досягати самореалізації [151]. Перевага полягає в міжрівневому охопленні – від індивідуального до соціального. Проте визначення є дещо складним для прикладного застосування в освітній практиці.

Зарубіжні дослідники також не оминають увагою проблему розвитку соціальної компетентності. Зокрема І. Akanaeme, С. Kalu та С. Onyishi описують соціальну компетентність як міру здатності до встановлення та підтримки

високоякісних соціальних взаємин [161]. Основна увага тут приділена якості соціальної взаємодії, що передбачає глибину, стабільність і взаємну задоволеність міжособистісними контактами. Така перспектива є цінною в контексті психосоціального добробуту, однак її основна слабкість полягає в суб'єктивності оцінювання «високої якості» взаємодії.

О. Gómez-Ortiz, E. M. Romera, R. Ortega-Ruiz, M. Herrera та N. J. O'Higgins розглядають соціальну компетентність як багатовимірну характеристику особистості, яка визначає ефективність соціальної взаємодії, базується на поєднанні когнітивних, емоційних, поведінкових і нормативних складових та проявляється у здатності досягати особистих цілей у межах соціально прийнятних норм. Вони вважають, що соціальна компетентність включає не лише наявність соціальних навичок, а й уміння емоційно регулювати свою поведінку, дотримуватися правил співжиття, виявляти просоціальні установки та формувати адекватне уявлення про власну ефективність у міжособистісному спілкуванні [186]. Перевага цього визначення – у балансі між індивідуальними інтересами та соціально прийнятною поведінкою, а також у структурованому підході до аналізу складових. Проте його недоліком може бути певна абстрактність категорій, яка потребує уточнення для емпіричного застосування.

Дослідники S. Hukkelberg, S. Keles, T. Ogden, та ін. трактують соціальну компетентність як адаптивну характеристику, що відображає здатність особистості сприймати альтернативні точки зору, вчитися на основі попереднього досвіду й переносити ці знання в умови мінливого соціального середовища [197]. Особливий акцент автори роблять на емпатійному усвідомленні, тобто розумінні людиною того, як її поведінка впливає на інших, чутливості до потреб оточення. Основна перевага цього підходу – його гуманістична спрямованість і практична орієнтація на розвиток емоційного інтелекту. Але певним недоліком є обмеження контекстом дитячого розвитку, що ускладнює екстраполяцію такого визначення на інші вікові категорії.

Подібний до інтегративного підхід застосовують P. S. Singh, U. Chandra, та P. Kumar, які розглядають соціальну компетентність як комплексну здатність до

побудови й підтримки соціальних зв'язків. Автори акцентують на триєдності знань, навичок і емоційних реакцій, що варіюються залежно від контексту взаємодії [217]. Сильною стороною такого трактування є врахування ситуативної мінливості соціальної поведінки, що відповідає динамічному характеру людської комунікації. Водночас термін «емоційні реакції» залишається відкритим до різних тлумачень, що може ускладнювати стандартизовану оцінку рівня соціальної компетентності.

Унікальну точку зору пропонує К. Topping, який визначає соціальну компетентність як здатність інтегрувати мислення, емоції й поведінку з метою досягнення соціально значущих результатів. Автор підкреслює, що ця здатність реалізується через прогнозування, сприйняття, інтерпретацію, прийняття рішень і дії у відповідному соціокультурному контексті [218]. Перевага цього підходу полягає у його глибокій функціональній орієнтації та увазі до культурної варіативності соціальної взаємодії. Недоліком може бути складність у практичному вимірюванні інтеграції когнітивних, афективних і поведінкових компонентів.

C. Junge, P. M. Valkenburg, M. Deković та S. Branje подають соціальну компетентність як динамічний конструкт, що втілюється у поведінковому прояві емоційної регуляції та компетенцій у процесі взаємодії. Автори підкреслюють, що соціальна компетентність розвивається в процесі особистісного становлення, що надає визначенню процесуального виміру [199]. Це визначення є особливо цінним для розвитку програм формування соціальних навичок у дітей та підлітків. Проте з огляду на його орієнтацію на розвиток, воно менш ефективне для оцінки сформованого рівня компетентності дорослих.

Аналіз наукових підходів дозволяє виділити низку спільних рис, характерних для більшості визначень поняття «соціальна компетентність»:

орієнтація на ефективну соціальну взаємодію – практично всі концепції підкреслюють, що соціальна компетентність виявляється у здатності людини ефективно будувати міжособистісні стосунки, співпрацювати в різних

соціальних групах, вирішувати конфліктні ситуації і забезпечувати гармонійні відносини у суспільстві;

важливість комунікативних умінь і навичок – соціальна компетентність передбачає володіння розвинутими навичками спілкування, такими як уміння слухати, аргументувати, переконувати, вести конструктивний діалог, що є базовою умовою інтеграції у соціальне середовище;

зв'язок із саморегуляцією та рефлексією – значна частина авторів наголошує на ролі самопізнання, самооцінки, усвідомлення власної поведінки та її наслідків, а також здатності до корекції власних дій у соціальній взаємодії;

інтегративний характер соціальної компетентності – у сучасних підходах це поняття розглядається як поєднання знань, умінь, навичок, особистісних якостей і досвіду, що забезпечують ефективну участь у соціальному житті;

контекстуальність та динамічність – соціальна компетентність не є сталою характеристикою, вона змінюється залежно від соціального контексту, віку, професійної сфери, а також може свідомо формуватися в освітньому процесі;

орієнтація на життєву та професійну успішність – більшість авторів вважає, що соціальна компетентність є важливим чинником соціальної адаптації, досягнення кар'єрних цілей, здатності до командної роботи та ефективної самореалізації у соціумі.

Водночас, детальний розгляд теоретичних підходів дає змогу виявити відмінності у трактуванні соціальної компетентності залежно від ключового підходу дослідження. Так, М. Федоруц виокремлює низку ключових концептуальних підходів, що визначають методологічне підґрунтя процесу формування соціальної компетентності в сучасних старшокласників:

системний – дає змогу розглядати цей процес як цілісне, багатокомпонентне явище, що включає взаємозв'язки між окремими структурними елементами соціальної компетентності, їх взаємозалежність та

взаємовплив, дозволяючи комплексно аналізувати особливості становлення цієї якості у школярів;

компетентнісний – акцентує увагу на чіткому окресленні сукупності знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та практичного досвіду, необхідних для ефективного виконання різних видів соціальної діяльності та реалізації себе в соціальному середовищі;

аксіологічний – передбачає формування соціальної компетентності учнів з позицій визнання людини як найвищої соціальної цінності та мети суспільного розвитку, що створює умови для духовно-морального зростання особистості;

гуманістичний – спрямований на розвиток у старшокласників здатності до сприйняття загальнолюдських цінностей, виховання поваги до думок, переконань, поглядів та життєвих орієнтирів інших людей, що є основою толерантного і демократичного співжиття в суспільстві;

особистісно-діяльнісний – забезпечує усвідомлення суб'єктної ролі учня в процесі формування соціальної компетентності, підкреслюючи активну, рефлексивну позицію школяра як учасника власного розвитку, а також визначає основні змістові, технологічні й діагностичні параметри реалізації освітньо-виховного процесу;

культурологічний – ґрунтується на ідеї пізнання, осмислення та засвоєння учнями культурних надбань людства, розширення світоглядних горизонтів і формування культурної ідентичності особистості в контексті соціальної взаємодії [142].

У табл. 1.1. наведено групування проаналізованих понять за запропонованими підходами.

**Групування визначень соціальної компетентності
за теоретико-методологічними підходами**

Підхід	Характеристика підходу	Автори, які дотримуються підходу
Системний	Соціальна компетентність як цілісне багатокomпонентне утворення зі структурними елементами, що взаємодіють між собою	О. Жукова, І. Зарубінська, І. Краснощок, Т. Кравцова, Т. Смагіна, І. Холковська, D. Gómez-Ortiz et al, K. Topping
Компетентнісний	Акцент на знаннях, уміннях, навичках, цінностях і досвіді, необхідних для ефективної соціальної взаємодії	В. Козленко, А. Коваленко, Л. Павлюк, Р. Пріма, Д. Пріма, К. Десятник, І. Ніколаєску, R. Singh et al, A. Junge et al, В. Лендел
Аксіологічний	Соціальна компетентність як відображення визнання людини найвищою цінністю, формування моральних орієнтирів, соціально значущих мотивів	І. Сидорук, М. Федорук, В. Харківський, В. Шахрай, І. Мирна, Л. Калініна, І. Рябуха, Я. Лукацька
Гуманістичний	Орієнтація на повагу до іншого, розвиток емпатії, толерантності, здатності до співжиття в демократичному суспільстві	Л. Малініна, Я. Лукацька, I. Akanaeme et al, S. Hukkelberg et al, D. Gómez-Ortiz et al
Особистісно-діяльнісний	Усвідомлена участь особистості у процесі саморозвитку, суб'єктність, рефлексія, активна соціальна поведінка	І. Краснощок, Т. Кравцова, Т. Смагіна, І. Мирна, Р. Пріма, Д. Пріма, К. Десятник, В. Харківський, K. Topping, A. Junge et al
Культурологічний	Формування культурної ідентичності, засвоєння культурних надбань, соціокультурна адаптація	О. Жукова, В. Лендел, K. Topping, D. Gómez-Ortiz et al, В. Козленко, І. Холковська

Як показує аналіз, більшість науковців розглядають соціальну компетентність з позиції системного підходу. Цей підхід забезпечує глибинне

розуміння соціальної компетентності як інтегративного явища, яке функціонує в умовах складних соціальних взаємодій і відображає багаторівневу організацію індивідуальних і міжособистісних компонентів/

Другим за поширеністю є компетентнісний підхід, який фокусується на конкретних знаннях, уміннях і навичках, а також ціннісних і мотиваційних аспектах, що необхідні для ефективного функціонування особистості у соціальному середовищі. Цей підхід має важливе значення для розробки методик оцінювання, формування програм розвитку та педагогічної практики, орієнтованої на розвиток соціальних компетенцій.

Однак лише застосування комплексного підходу, який інтегрує усі інші дозволяє забезпечити створення цілісної, багатовимірної моделі соціальної компетентності, що відповідає вимогам сучасного суспільства.

Комплексний підхід забезпечує глибше розуміння сутності соціальної компетентності; формування збалансованої структури, що поєднує знання, уміння, цінності, мотивації, особистісні якості та культурний контекст; розробку ефективних методик розвитку і оцінки соціальних компетенцій; підвищення адаптивності та соціальної успішності особистості у складних і мінливих соціальних умовах.

Отже, інтеграція системного, компетентнісного, аксіологічного, гуманістичного, особистісно-діяльнісного і культурологічного вимірів є не просто бажаною, а необхідною передумовою для теоретично обґрунтованого і практично ефективного розвитку соціальної компетентності.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можемо зробити висновок, що **соціальна компетентність** – це інтегративна характеристика особистості, що включає в себе системне поєднання знань, навичок, ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності та культурної ідентичності, що забезпечує здатність ефективно взаємодіяти, адаптуватися до соціальних змін, проявляти емпатію, толерантність і усвідомлену активність у соціальному просторі, сприяючи гармонійному розвитку як індивіда, так і суспільства в цілому.

З метою поглибленого вивчення соціальної компетентності слід зупинитися також на поняттях, які тісно з нею пов'язані, що дозволить окреслити її межі, уточнити зміст та підвищити точність наукового аналізу.

У сучасному науковому середовищі дедалі частіше поряд із поняттям соціальна компетентність вживається термін *соціально-емоційна компетентність*. Це обумовлено розширенням уявлень про роль емоцій у процесах міжособистісної взаємодії, комунікації, прийняття рішень та саморегуляції. Зарубіжні дослідники все частіше використовують саме його, особливо під час дослідження проблеми розвитку компетентностей дітей та підлітків (R. Bar-On [163], R. J. Collie [171], C. E. Domitrovich, J. A. Durlak, K. C. Staley and R. P. Weissberg [179], D. T. Dung [180], H. Yan, H. Zhang, C. Huang, F. Li [223]). Також визнану концептуалізацію соціально-емоційної компетентності запропонувала міжнародна організація CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), яка виділяє п'ять основних складових: самоусвідомлення (self-awareness); саморегуляція (self-management); соціальна обізнаність (social awareness); навички взаємодії (relationship skills); відповідальне прийняття рішень (responsible decision-making) [169].

У вітчизняній науці це поняття ще не достатньо поширене, однак вже є окремі напрацювання. Так, варто відзначити дисертаційне дослідження А. Шашенкової, у якому дослідниця характеризує соціо-емоційну компетентність як особливий психологічний конструкт [153].

Незважаючи на зростаючу популярність концепції соціально-емоційної компетентності у світовій освітній практиці, вибір саме поняття «соціальна компетентність» як ключового у дослідженні зумовлений кількома вагомими причинами:

- 1) на відміну від поняття соціально-емоційної компетентності, яке активно розробляється переважно у психологічному дискурсі, соціальна компетентність міцно закріплена в наукових традиціях педагогіки, особливо у вітчизняному науковому середовищі (праці В. Сухомлинського, Н. Білоус, Л. Момот, Т. Лавриненко та ін.);

2) формування саме соціальної компетентності є завданням державної освітньої політики у сфері фахової передвищої освіти. Воно напряду пов'язане з цілями виховання соціально активного, відповідального, інтегрованого в суспільство громадянина;

3) соціальна компетентність легше піддається операціоналізації та педагогічному моделюванню, адже її компоненти можуть бути чітко описані, оцінені та включені до навчально-виховного процесу.

Крім цього, не варто забувати, що у сучасній педагогічній і психологічній літературі емоційна складова вже включена до складу соціальної компетентності як її невід'ємний елемент, отже немає потреби виокремлювати соціально-емоційну компетентність як окремий феномен. Це дозволяє уникнути термінологічної плутанини та забезпечити цілісність і послідовність аналізу у межах педагогічної парадигми.

Аналіз ключових термінів, які використовують вітчизняні й зарубіжні науковці для характеристики поняття «соціальна компетентність» (*Додаток А*), дозволяє виокремити низку важливих концептів, що розкривають її зміст, структуру та функціональне значення. Серед таких ключових термінів: соціальні навички, соціальні якості, соціальна поведінка, просоціальна поведінка, соціальна взаємодія, соціальна адаптація, соціальна інтеграція та соціалізація. Розглянемо їх більш детально.

Термін «соціальні навички» (англ. social skills) розглядаються як конкретні поведінкові прояви, що забезпечують ефективну комунікацію, співпрацю, здатність до вирішення конфліктів та встановлення міжособистісних зв'язків. Так, F. M. Gresham і S. N. Elliott тлумачать соціальні навички як сформовані поведінкові шаблони, що дозволяють людині продуктивно взаємодіяти з іншими, уникати соціально неприйнятних дій та, відповідно, знижувати ризик конфліктів чи негативної реакції з боку соціуму [189]. Такий підхід підкреслює роль соціальних навичок у запобіганні деструктивним формам взаємодії та адаптації до соціальних очікувань.

L. K. Elksnin та N. Elksnin визначають соціальні навички як соціально прийнятну поведінку, яка дозволяє людині позитивно взаємодіяти з іншими [182].

M. L. Combs і D. A. Slaby – як здатність особи діяти у певному соціальному контексті так, щоб її поведінка сприймалась іншими як прийнятна, водночас приносячи вигоду як самій людині, так і її соціальному оточенню [172]. У цьому визначенні наголошується на взаємовигідності соціальної взаємодії та важливості відповідності поведінки соціальним нормам.

S. G. Little, A. Akin-Little, M. Gopaul та T. Nicholson соціальні навички розділяють на сім конкретних сфер: комунікація, співпраця, ствердження, відповідальність, емпатія, залученість та самоконтроль [203].

Отже, аналіз наведених трактувань дозволяє зробити висновок, що соціальні навички охоплюють не лише елементарні правила поведінки, а й глибші когнітивні та емоційні механізми, які регулюють взаємодію особистості з іншими людьми. Вони є основою для налагодження міцних соціальних зв'язків, формування довірчих стосунків, співпраці та соціальної відповідальності. Саме наявність розвинених соціальних навичок є передумовою для прояву соціальної компетентності в повсякденному житті, забезпечуючи ефективність комунікації, емоційну рівноваженість, здатність до співпереживання та конструктивного розв'язання проблемних ситуацій. Ці навички зазвичай формуються в процесі соціалізації та набуваються через досвід, навчання або моделювання поведінки. Таким чином, соціальні навички є структурним компонентом соціальної компетентності. Вони забезпечують практичну реалізацію здатності до соціальної взаємодії, але не охоплюють усього змісту соціальної компетентності.

Важливим поняттям, за допомогою якого дослідники описують соціальну компетентність є «*соціальні якості*» (соціально важливі особистісні якості) [57; 64; 65; 84; 98; 152]. Соціальні якості – це внутрішні властивості особистості, що сприяють успішній соціальній взаємодії. Вони є стійкими характеристиками, які забезпечують відповідну соціальну поведінку незалежно від ситуації.

Г. Черних розглядає соціальну якість як складне утворення, що формується в результаті соціальної взаємодії, історичного розвитку та культурного обміну. Соціальні якості – це не просто сукупність індивідуальних рис, а стійкі, типові характеристики, що виявляються у поведінці особистості або соціальної групи й виникають у конкретному соціальному контексті. Вони виявляються у знаннях, уміннях, потребах, способах поведінки, формах взаємодії між людьми й визначаються суспільними умовами. Ці якості не існують ізольовано, а «оживають» лише в соціальному процесі – через комунікацію, спільну діяльність, обмін досвідом [147].

У цьому контексті можна чітко простежити зв'язок соціальних якостей із поняттям соціальної компетентності. Соціальна компетентність як здатність людини ефективно функціонувати в суспільстві, спілкуватися, співпрацювати, приймати рішення в соціально значущих ситуаціях безпосередньо базується на наявних соціальних якостях: умінні слухати й взаємодіяти, емпатії, відповідальності, здатності до самоорганізації, дотриманні норм і цінностей соціального середовища. Таким чином, соціальні якості є підґрунтям соціальної компетентності. Без розвинених соціальних якостей індивід не може ефективно діяти у соціумі, адже саме вони забезпечують здатність розуміти інших, адаптуватися до змін, будувати продуктивні стосунки. У свою чергу, соціальна компетентність є проявом і практичним застосуванням цих якостей у щоденному житті. Отже, між ними існує взаємозв'язок: соціальні якості формують потенціал, а соціальна компетентність – це реалізація цього потенціалу в соціальній поведінці.

Отже наступним поняттям, яке має бути визначено в межах цього дослідження є *«соціальна поведінка»*. Поведінку та її прояви до своїх визначень вносили І. Зарубінська [48], В. Козленко [67], О. Льошенко [93], Л. Малініна [95], В. Коваленко [65], О. Gómez-Ortiz, E. M. Romera, R. Ortega-Ruiz, M. Herrera, J. O'Higgins Norman [186], K. Topping [218], C. Junge, P. M. Valkenburg, M. Deković, S. Branje [199]. Її тлумачать як сукупність дій, реакцій і взаємодій людини в соціальному середовищі, що проявляються у процесі спілкування,

співпраці, виконання соціальних ролей, а також у регулюванні конфліктів та адаптації до суспільних норм і правил. Вона відображає, як індивід поводить себе в конкретних соціальних ситуаціях, враховуючи як особисті характеристики, так і вплив зовнішніх соціальних чинників. Соціальна поведінка може бути свідомою або автоматичною, усвідомленою або імпульсивною, вона формується під впливом виховання, досвіду, соціального середовища і конкретних обставин.

На думку А. Лякішевої, людську поведінку доцільно розглядати як систему дій та вчинків, які можна зафіксувати зовні та які відбуваються у певній послідовності, маючи вплив не лише на саму особу, а й на інших людей, соціальні групи або суспільство загалом. Така поведінка набуває соціального змісту, коли індивід вступає у взаємодію з соціальним середовищем, бере участь у міжособистісному спілкуванні та виявляє себе через дії, які враховують інтереси й потреби оточення. Особливого значення набуває усвідомлена поведінка – коли людина не просто діє, а розуміє наслідки своїх дій, несе за них відповідальність і співвідносить їх з морально-етичними нормами та соціальними очікуваннями [94]. Таким чином, кожен прояв людської поведінки, незалежно від її форми чи змісту, у своїй сутності є соціальним, оскільки реалізується в межах суспільних відносин і впливає на соціальне середовище.

У зв'язку з потребою забезпечення гармонії, стабільності та згуртованості в суспільстві постає актуальна задача вивчення тих форм поведінки, які сприяють позитивним соціальним зв'язкам, зокрема просоціальної поведінки. У контексті психології поняття «просоціальна поведінка» трактується як така, що характеризується добровільною орієнтацією індивіда на допомогу іншим без очікування особистої вигоди [56]. Це може бути підтримка, співпереживання, захист, турбота, участь у волонтерських або благодійних ініціативах, тобто дії, спрямовані на благо інших людей. Просоціальна поведінка є виявом високого рівня моральної свідомості, емоційної зрілості, емпатії та альтруїстичної спрямованості особистості. Л. Калашникова наголошує, що просоціальна поведінка відіграє важливу роль у формуванні переконань та світоглядних позицій особистості, сприяючи її самовизначенню в системі моральних і

соціальних цінностей. Вона допомагає індивіду усвідомлено орієнтуватися в соціальному середовищі та діяти з урахуванням потреб і благополуччя інших людей. Саме здатність ініціювати й підтримувати конструктивні, доброзичливі та взаємовигідні партнерські стосунки з оточенням є фундаментальною складовою соціальної компетентності особистості, визначаючи її ефективність у міжособистісній взаємодії та соціальній інтеграції [56].

Узагальнюючи, можна зазначити, що саме соціальна й просоціальна поведінка виступають індикаторами соціальної компетентності особистості, адже вони демонструють її здатність не лише взаємодіяти із соціумом, а й підтримувати та посилювати позитивні соціальні зв'язки на основі усвідомленого морального вибору.

Багато дослідників відзначають, що соціальна компетентність відіграє ключову роль у формуванні якісної соціальної взаємодії [36; 49; 65; 67; 91; 95; 127; 141; 148; 152; 161; 186; 199; 218] сприяє ефективній соціальній адаптації [36; 64; 67; 84; 98; 128; 143] та забезпечує повноцінний процес соціалізації та інтеграції особистості в суспільство [72; 93; 107; 151; 217]. Всі ці поняття тісно пов'язані між собою, утворюючи єдину систему розвитку індивіда в соціальному середовищі. Саме завдяки сформованій соціальній компетентності індивід здатний будувати конструктивні стосунки, долати конфлікти та досягати порозуміння в різних соціальних контекстах.

Соціальна взаємодія є безпосередньою сферою реалізації соціальної компетентності. Вона охоплює процеси міжособистісного спілкування, співпраці, координації дій, а також обміну інформацією і досвідом.

Соціальна адаптація – це процес пристосування особистості до умов соціального середовища, засвоєння норм, правил і моделей поведінки, які прийняті в суспільстві або конкретній соціальній групі. Розвинена соціальна компетентність допомагає індивіду адекватно реагувати на зміни, долати стресові ситуації та вбудовуватись у нове середовище без втрати ідентичності. Здатність до гнучкого мислення, прийняття соціальних ролей і повага до

різноманітності – це все риси адаптивної поведінки, що ґрунтується на соціальній компетентності.

Соціалізація, у свою чергу, – це більш тривалий і глибокий процес, пов'язаний із входженням особистості у систему соціальних відносин, інтеріоризацією соціального досвіду, засвоєнням культурних зразків, цінностей, норм і ролей. Спираючись на тлумачення поняття «соціалізація», яке подає О. Гончаренко, розглядаючи її як процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвитку як цілісної особистості, що передбачає активну взаємодію з соціальним оточенням та сприяє формуванню в нього певних соціальних рис і якостей, а також засвоєнню й відтворенню системи суспільних зв'язків [24], можна краще зрозуміти позицію окремих дослідників. Так, зокрема, І. Краснощок, Т. Кравцова [72] розглядають соціальну компетентність як невід'ємний елемент процесу соціалізації, що є її якісною характеристикою. У цьому ж контексті В. Шахрай вводить поняття «соціалізованість» як показник рівня соціального розвитку особистості. Соціальна компетентність формується саме в процесі соціалізації, але одночасно виступає її результатом. Вона відображає ступінь засвоєння особистістю соціальних знань, норм і правил та готовність діяти відповідно до них у реальному житті [151]. Однак слід наголосити, що соціальна компетентність є як основою, так і результатом успішної соціальної адаптації та соціалізації, а також умовою якісної соціальної взаємодії. Її формування забезпечує здатність особистості діяти в суспільстві свідомо, відповідально та продуктивно.

Взаємозв'язок понять дослідження може бути представлений у вигляді наступної схеми (рис. 1.2):

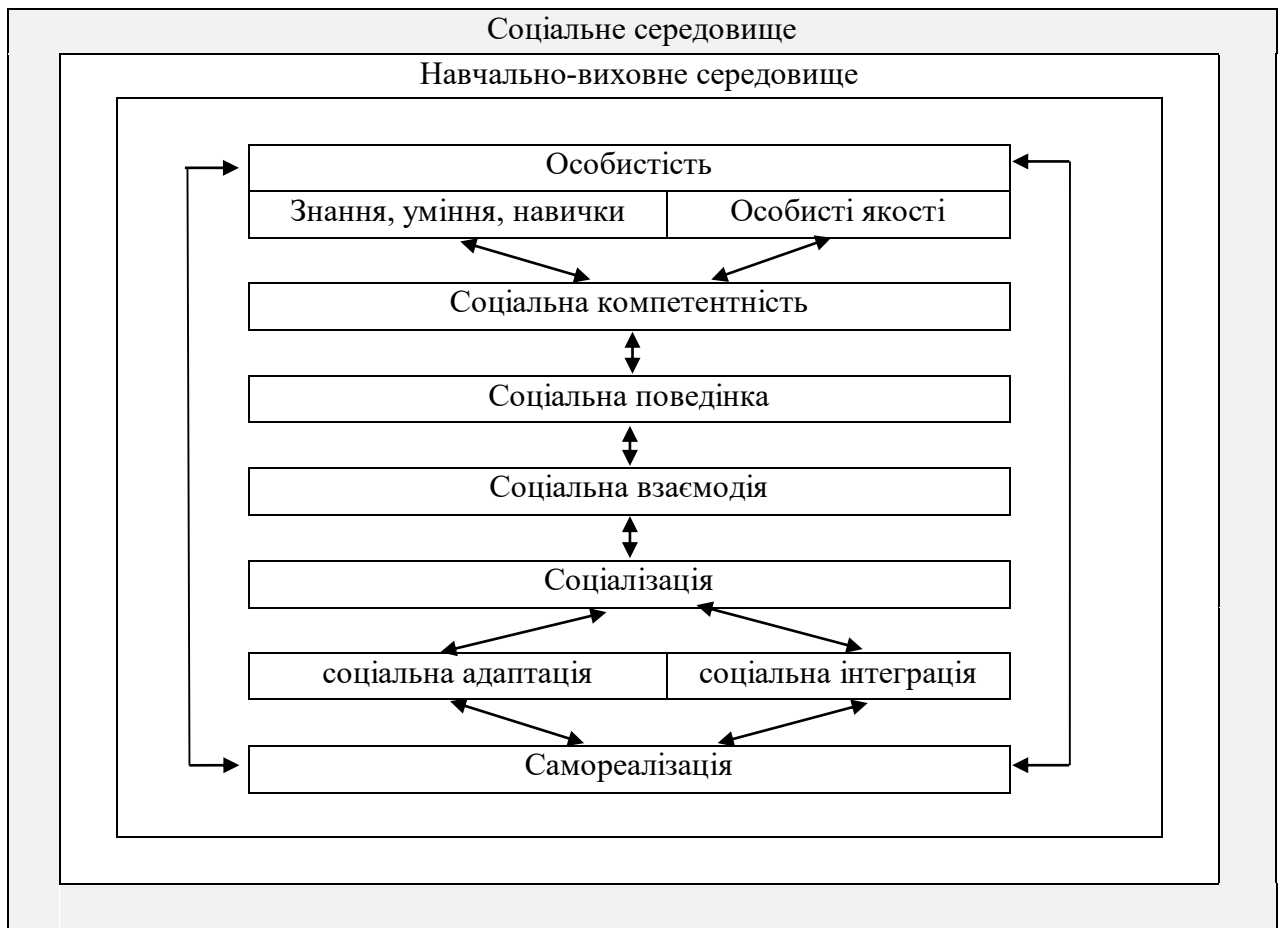


Рис. 1.2. Взаємозв'язок понять дослідження

В умовах зростаючих соціальних викликів, динамічних змін і культурного різноманіття значення соціальної компетентності лише зростає, перетворюючи її на один із ключових компонентів успішного особистісного і професійного розвитку.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що соціальна компетентність є багатовимірним і міждисциплінарним поняттям, яке розглядається в межах різних наукових підходів – компетентнісного, системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, соціокультурного та ін. Незважаючи на відмінності у трактуваннях, більшість дослідників сходяться на тому, що соціальна компетентність інтегрує знання про соціальні норми та цінності, уміння ефективної взаємодії, навички соціальної поведінки, а також особистісні якості, які забезпечують успішну соціалізацію та адаптацію особистості в суспільстві.

Таким чином, соціальна компетентність постає як складне особистісне утворення, що формується у процесі соціальної взаємодії та виявляється у

здатності людини адекватно діяти в різних соціальних ситуаціях, приймати відповідальні рішення та будувати конструктивні міжособистісні відносини.

Водночас різноманіття підходів до визначення сутності соціальної компетентності зумовлює необхідність більш детального аналізу її внутрішньої організації. Це актуалізує потребу у з'ясуванні структури соціальної компетентності, визначенні її основних функцій, а також обґрунтуванні критеріїв і показників рівня її сформованості, що і становить зміст наступного підрозділу 1.2.

1.2. Структура соціальної компетентності, критерії та показники її сформованості

Аналіз наукових підходів до вивчення соціальної компетентності, який було здійснено у підрозділі 1.1, свідчить про її багатокомпонентність, системність та динамічність. Науковці наголошують, що соціальна компетентність не зводиться лише до сукупності знань чи навичок, а є складним інтегрованим утворенням. У *табл. Б.1. Додатку Б* наведено погляди вітчизняних вчених на структуру соціальної компетентності. За результатами їх аналізу можливо зробити висновок, що українські вчені в основному пропонують компонентну структуру компетентності.

Зокрема, Л. Варяниця, досліджуючи соціальну компетентність молодших школярів, виокремлює три ключові структурні елементи: емоційно-ціннісний, який зосереджений на розвитку вміння розпізнавати власні емоції та керувати ними, а також адекватно реагувати на емоційні прояви інших, що сприяє гармонійним взаєминам у колективі; соціально-когнітивний, який охоплює знання соціальних норм, правил поведінки та навички уникнення конфліктів, що є базою для ефективної соціальної адаптації; комунікативний, який передбачає розвиток умінь адаптувати мовленнєву поведінку до різних ситуацій спілкування, виражати себе та підтримувати діалог з представниками різних соціальних груп, що забезпечує успішну соціальну взаємодію [16].

І. Краснощок і Т. Кравцова також виділяють три основні компоненти соціальної компетентності учнів: когнітивний, ціннісно-мотиваційний і поведінково-комунікативний. Когнітивний компонент охоплює знання, необхідні для взаємодії в соціумі: уявлення про суспільство, норми поведінки, права й обов'язки, особисті особливості та способи розв'язання конфліктів. Ціннісно-мотиваційний компонент відображає прагнення до соціальної активності, наявність позитивного ставлення до себе та інших, мотивацію до співпраці, ініціативність і відповідальність. Поведінково-комунікативний компонент виявляється в умінні ефективно спілкуватися, узгоджувати особисті й соціальні цілі, діяти конструктивно в складних ситуаціях і нести відповідальність за свої вчинки [72].

У концепції Н. Даценко соціальна компетентність учнів постає як цілісна система, що складається з чотирьох ключових компонентів. Перший – когнітивний – охоплює знання про себе як суб'єкта соціальних відносин, усвідомлення соціальних норм, правил, моральних орієнтирів і цінностей, що домінують у суспільстві. Ці знання формують основу для засвоєння соціального досвіду, адекватного сприйняття навколишньої реальності й усвідомлення власної ролі в ній. Емоційно-мотиваційний компонент акцентує увагу на здатності учня розпізнавати як власні емоції, так і емоційні стани інших людей, що є критично важливим для побудови ефективної міжособистісної взаємодії. До цієї складової також входить внутрішня мотивація до вдосконалення й постійного особистісного зростання. Особистісно-ціннісний компонент передбачає засвоєння гуманістичних і моральних принципів, розвиток таких рис, як повага до інших, толерантність, гідність і принциповість, що визначають морально-етичну поведінку людини. Комунікативно-поведінковий компонент стосується оволодіння практичними соціальними навичками, здатності виконувати різноманітні ролі, бути гнучким у спілкуванні та адекватно реагувати на соціальні виклики [32].

М. Докторович також представляє чотирикомпонентну модель соціальної компетентності, в якій: когнітивно-ціннісний компонент поєднує знання,

уявлення про соціальну дійсність і ціннісні орієнтації, які сприяють прийняттю соціальних норм і усвідомленню свого місця у суспільстві; емоційно-мотиваційний – розкриває емоційне ставлення до соціального середовища та вмотивованість до соціальної активності, підкреслюючи важливість внутрішніх переживань у процесі взаємодії; інтерактивно-комунікативний – охоплює здатність до ефективної комунікації з окремими людьми та соціальними групами, а також уміння реалізовувати різні соціальні ролі; поведінково-діяльнісний – демонструє, як ціннісне ставлення до суспільства втілюється у реальній поведінці та вчинках особистості, забезпечуючи активну участь у соціальному житті [36].

Більш деталізовану модель подає Т. Качалова. Її підхід включає як особистісні, так і функціональні елементи. Мотиваційно-особистісний компонент вказує на важливість сформованої соціальної спрямованості, пізнавальної активності й залученості до соціальних процесів. Партисипативно-діяльнісний компонент охоплює готовність до участі в громадському житті, сформованість навичок взаємодії та співпраці. Імплементативно-управлінський компонент підкреслює важливість умінь планувати, прогнозувати соціальні дії, реалізовувати соціальну поведінку й досягати самореалізації в соціальній сфері. Окремо виокремлено рефлексивний компонент, який забезпечує здатність до оцінки власної соціальної діяльності, її корекції та подальшого розвитку [59].

В. Лендел до структури соціальної компетентності включає чотири взаємопов'язані компоненти: понятійно-сутнісний, практико-діяльнісний, практико-світоглядний та концептуальний. Перший охоплює систему соціально-рольових знань і уявлень, необхідних для орієнтації в соціальному просторі, розуміння функціонування соціальних інститутів, структур і процесів, знання етичних норм, культурних традицій, усвідомлення себе як соціального суб'єкта, поінформованість про трудові права та ринок праці, що важливо для професійного самовизначення. Практико-діяльнісний компонент пов'язаний із засвоєнням навичок міжособистісної взаємодії, вербальної й невербальної комунікації, технік конструктивного діалогу та реалізації соціальних ролей у

побутовій, навчальній і професійній сферах. Практико-світоглядний компонент відображає систему мотиваційно-ціннісних установок, що визначають поведінку особистості: прагнення досягнень, орієнтацію на суспільні цілі, готовність до соціальної взаємодії, дотримання моральних норм та усвідомлення особистої відповідальності. Концептуальний компонент охоплює внутрішні ресурси особистості, що забезпечують саморозвиток, креативність, емоційний інтелект, комунікабельність, адаптивність, соціальне проєктування та орієнтацію на успіх у взаємодії з оточенням [84].

Науковиця О. Льошенко зазначає, що соціальна компетентність охоплює когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, поведінкову та соціально-ціннісну складові. Вона розглядає соціальну компетентність через призму відношення «Я – суспільство», підкреслюючи її важливість для формування адекватних соціальних зв'язків та ефективної взаємодії в суспільстві [93].

Структура соціальної компетентності, на думку Л. Павлюк, є багатовимірною і поєднує когнітивно-мотиваційний, рефлексивний та операційно-технологічний компоненти. Когнітивно-мотиваційний компонент охоплює знання про соціальну дійсність, систему цінностей, соціальні уявлення, соціальний інтелект і здатність до дивергентного мислення. Він забезпечує осмислене ставлення до соціальних ситуацій, розуміння життєвих перспектив і збереження особистісної автентичності. Рефлексивний компонент пов'язаний із саморозумінням, емоційною регуляцією, відповідальністю, усвідомленням соціальних ролей та здатністю до емпатії. Він формує внутрішню узгодженість поведінки і соціальну зрілість особистості. Операційно-технологічний компонент стосується практичних навичок соціальної взаємодії, адаптації до ситуацій, комунікації, конструктивної поведінки в конфліктах і ефективного виконання соціальних ролей [113].

Т. Смагіна пропонує трикомпонентну структуру соціальної компетентності, що узгоджується з попередніми підходами. Перший компонент – знаннявий – передбачає глибоке розуміння соціальних законів,

норм і правил спілкування, а також принципів конструктивної співпраці в суспільстві. Він охоплює не лише знання, а й уміння ефективно вирішувати конфліктні ситуації. Ціннісний компонент акцентує на розвитку почуття гідності, усвідомлення цінності взаємодії, дотриманні прав людини та формуванні таких якостей, як толерантність і принциповість. Завершує модель поведінковий компонент, що відображає здатність особистості обирати відповідні комунікативні стратегії залежно від ситуації, налагоджувати взаємодію та ефективно працювати в команді, демонструючи емоційну відкритість до співпраці [129].

У структурі соціальної компетентності студентів педагогічних університетів, відповідно до підходу С. Шарова, виокремлюються чотири ключові компоненти, кожен із яких виконує важливу функцію у процесі соціалізації майбутнього педагога та формування його готовності до конструктивної взаємодії з соціальним середовищем. Так, когнітивно-ціннісний компонент охоплює наявність у студента ґрунтовних знань про соціальні явища, процеси, взаємовідносини, а також сформовані соціальні уявлення та ціннісні орієнтації. Цей компонент забезпечує усвідомлення значущості соціальної компетентності як особистісної якості та професійної характеристики. Завдяки йому майбутній педагог може осмислено сприймати соціальні події та виявляти позитивне ставлення до засад гуманізму, толерантності, соціальної справедливості. Емоційно-мотиваційний компонент вказує на наявність внутрішньої мотивації до розвитку власної соціальної компетентності, прагнення до особистісного зростання, удосконалення взаємодії з представниками соціального оточення. Він також включає систему емоційного реагування на різні соціальні ситуації – співпереживання, емпатію, контроль над емоціями, що сприяє формуванню емоційної врівноваженості, важливої для майбутньої педагогічної діяльності. Операційно-діяльнісний компонент характеризує здатність студента до практичного застосування знань і умінь у процесі соціальної взаємодії. Йдеться про володіння способами конструктивного спілкування, розв'язання конфліктів, організації співпраці, ефективного

функціонування в команді. Цей компонент свідчить про рівень соціальної активності, здатність діяти в різноманітних соціальних умовах, дотримуючись норм і стандартів поведінки. Рефлексивний компонент передбачає здатність особистості до самоспостереження, аналізу власної поведінки у процесі соціальної взаємодії, оцінювання ефективності комунікативних дій та вміння адаптувати поведінкові моделі відповідно до соціального контексту. Рефлексивність сприяє розвитку самосвідомості студента, підвищенню рівня його соціальної відповідальності та критичного осмислення власного внеску у міжособистісну взаємодію [150].

Альтернативне бачення запропонувала В. Шахрай, яка структурує соціальну компетентність через такі основні компоненти як: статусно-рольовий (визначає здатність особистості усвідомлювати свої соціальні ролі, адекватно їх обирати та творчо реалізовувати у взаємодії з соціальним оточенням); ціннісно-диспозиційний (репрезентує систему соціально значущих установок і потреб, які визначають спрямованість і сталість поведінки особистості у соціальному просторі); комунікативний (охоплює сформованість соціального інтелекту, що проявляється у вмінні розуміти інших, ефективно спілкуватися, вирішувати міжособистісні ситуації та підтримувати позитивні стосунки) [151].

Аналіз структури соціальної компетентності у працях зарубіжних вчених (*табл. Б.2, Додаток Б*) показує чітку відмінність у підходах з вітчизняними дослідниками. Зокрема, вітчизняні науковці переважно схильні до структурного аналізу соціальної компетентності, зосереджуючись на виокремленні її ключових компонентів (когнітивний, мотиваційний, поведінковий, емоційний, рефлексивний тощо) та комплексному, системному баченні як інтегрованої якості особистості, що формується в процесі соціалізації та професійної підготовки. Натомість, зарубіжні дослідники частіше зосереджуються на окремих навичках (*skills*), які формують соціальну компетентність: комунікативних, емоційно-регулятивних, кооперативних, емпатійних та адаптивних умінь. Такий функціонально-орієнтований підхід акцентує увагу на практичній доцільності та вимірюваності соціально значущих дій, що

дозволяє легко інтегрувати ці навички у програми розвитку soft skills, соціально-емоційного навчання та професійної освіти.

Так, на думку С. Junge, Р. М. Valkenburg, М. Deković та S. Branje, структура соціальної компетентності складається з п'яти ключових навичок, кожна з яких відіграє важливу роль у розвитку ефективної соціальної поведінки та взаємодії: соціальне кодування, вирішення соціальних проблем, регуляція емоцій, комунікація, емпатія. Соціальне кодування є здатністю дитини звертати увагу на соціального партнера та правильно інтерпретувати соціальні сигнали, зокрема емоції. Ця навичка є базовою для подальшої соціальної взаємодії та формується з раннього дитинства. Вирішення соціальних проблем – навичка реагувати на соціальні ситуації (наприклад, конфлікти або спільні ігри) конструктивно, з урахуванням соціальних цілей. Вона передбачає усвідомлення альтернатив поведінки та їх наслідків. Регуляція емоцій – вміння керувати власними емоціями, збудженням і поведінкою під час взаємодії з іншими. Це центральна складова соціальної компетентності, яка визначає здатність дитини діяти прийнятно в різних емоційно насичених ситуаціях. Комунікація – ефективне і доречне використання мови в соціальних ситуаціях. Особливу роль тут відіграють прагматичні аспекти мови – тобто те, як дитина ініціює розмову, дотримується черговості, просить пояснень тощо. Емпатія – здатність відчувати емоції інших (афективна емпатія) і розуміти їхню точку зору (когнітивна емпатія). Емпатія є основою для формування позитивних взаємин, дружби та підтримки соціальної взаємодії. Таким чином, автори пропонують багатовимірний підхід до розуміння соціальної компетентності як системи тісно пов'язаних когнітивних, емоційних і поведінкових навичок, розвиток яких можна підтримувати через цілеспрямовані втручання [199].

S. Han та K. M. Kemple наголошують, що соціальна компетентність – це не лише якість соціальної взаємодії, а й здатність ефективно справлятися з життєвими викликами, виборами та можливостями. Згідно з цим підходом, структура соціальної компетентності включає шість елементів, а саме: саморегуляцію – здатність контролювати імпульси, стримувати бажання,

протистояти спокусам і тиску з боку однолітків, а також розуміти й керувати власними емоціями; міжособистісні знання та навички – уміння розуміти почуття інших, висловлювати власні потреби, вирішувати конфлікти, співпрацювати, налагоджувати стосунки й адаптувати поведінку до контексту ситуації; позитивну самототожність, тобто почуття власної гідності, самоцінності, компетентності та особистої мети; культурну компетентність – здатність з повагою взаємодіяти з представниками різних етнічних та культурних груп, розуміти культурні особливості, чинити спротив несправедливості; прийняття соціальних цінностей – формування відчуття спільноти та розуміння взаємозалежності в соціальному середовищі за рахунок демонстрації турботи, справедливості, чесності, відповідальності, гнучкості; планування та прийняття рішень – уміння ставити соціальні цілі, планувати дії, робити вибір, вирішувати проблеми [191].

Автори С. Jiang та J. Shi у своєму дослідженні наводять двокомпонентну структуру соціально-емоційної компетентності: 1) внутрішньоособистісна, яка пов'язана із здатністю індивіда усвідомлювати, розуміти, виражати та регулювати власні емоції; дозволяє людині ефективно управляти емоційними станами, що є важливим для внутрішньої гармонії, емоційної стабільності та психологічного благополуччя; 2) міжособистісна, яка стосується ефективної та конструктивної взаємодії з іншими людьми, і проявляється через емпатію, довіру, здатність до співпраці, що є основою позитивної соціальної поведінки; сприяє формуванню та підтримці здорових соціальних зв'язків, а також посилює просоціальну поведінку, яка важлива для соціального функціонування особистості. Таким чином, на думку дослідників, соціальна компетентність не є ізольованою здатністю, а виступає як інтегративна характеристика, що включає внутрішній (емоційний) і зовнішній (соціальний) аспекти функціонування особистості [198].

Ці погляди поділяють С. Е. Domitrovich, J. А. Durlak, К. С. Staley та R. Р. Weissberg, які розглядають соціальну компетентність як інтегративне утворення, що поєднує дві ключові складові – внутрішньоособистісні та

міжособистісні компетентності, кожна з яких представлена низкою специфічних умінь і стратегій. Зокрема, внутрішньоособистісні компетентності передбачають розвиток таких психоемоційних і саморегуляційних якостей, як: самоконтроль – здатність свідомо керувати своїми імпульсами та діями; емоційна регуляція – уміння впізнавати, розуміти й конструктивно виражати емоції; стратегії подолання труднощів – наявність внутрішніх ресурсів і навичок подолання стресу, фрустрацій, конфліктів та викликів повсякденного життя [179]. Натомість міжособистісні компетентності охоплюють соціальні уміння, які сприяють ефективній взаємодії з оточенням, зокрема: комунікація – здатність чітко, зрозуміло й етично передавати інформацію, слухати співрозмовника, дотримуючись правил соціального діалогу; вирішення соціальних проблем – вміння аналізувати соціальні ситуації, прогнозувати наслідки й знаходити адекватні поведінкові стратегії; співпраця – здатність працювати в команді, розподіляти відповідальність, поважати думки інших і досягати колективних цілей [179].

Ф. М. Gresham також розглядає соціальну компетентність як багатовимірну конструкцію (multidimensional construct), яка має чітку структуру, що включає соціальні навички (social skills), адаптивну поведінку (adaptive behavior) та стосунки з однолітками (peer relations). Його концепція підкреслює, що соціальна компетентність не є простим набором поведінок, а комплексним поняттям, де навички можуть не переноситися між ситуаціями, і жодна окрема поведінка не визначає загальну компетентність. Ф. М. Gresham оцінює соціальну компетентність через домени соціальних навичок (самосвідомість, самоконтроль, соціальна свідомість, навички відносин, відповідальне прийняття рішень), які є ключовим компонентом [188].

Більш соціологічний підхід застосовує К. Р. Wentzel, який розглядає соціальну компетентність як важливий чинник успішності соціальної та академічної адаптації підлітків, виокремлюючи три елементи, які формують її структуру: 1) соціально відповідальна поведінка (дотримання соціальних норм, готовність до співпраці, вияв поваги до інших, допомога, етична поведінка), яка

є свідченням здатності особистості діяти на благо соціального середовища та встановлювати гармонійні відносини з оточенням; 2) соціометричний статус, який відображає рівень прийняття індивіда серед однолітків і визначає, наскільки він є соціально привабливим у групі; 3) процеси саморегуляції, що охоплюють уміння ставити цілі, будувати міжособистісну довіру, а також ефективно вирішувати проблеми. Постановка цілей передбачає здатність організовувати власну поведінку відповідно до очікуваного результату, довіра ґрунтується на впевненості в передбачуваності та доброзичливості інших людей, а стиль вирішення проблем визначає конструктивність або деструктивність дій у складних міжособистісних ситуаціях [221].

У дослідженні L. Yan та Z. Hong соціальна компетентність студентів визначається як багатовимірна характеристика, що охоплює ключові аспекти ефективного функціонування особистості в соціальному середовищі. Зокрема, автори виділяють три основні складові: здатність розв'язувати соціальні проблеми, здатність до загального соціального прийняття та здатність до формування дружніх стосунків. Перша складова передбачає вміння індивіда ефективно діяти в умовах міжособистісних труднощів, конфліктів чи соціальної напруги. Йдеться про здатність аналізувати ситуацію, враховувати позиції інших учасників взаємодії, приймати раціональні рішення та обирати конструктивні шляхи подолання труднощів у міжособистісному спілкуванні. Ця складова вказує на когнітивний та поведінковий аспекти соціальної активності особистості. Друга складова – здатність до загального соціального прийняття – репрезентує рівень інтегрованості особи в соціальне середовище, її прийнятність і схвалення з боку значущого оточення. Цей вимір включає такі характеристики, як дотримання соціальних норм, позитивна комунікативна поведінка, соціальна привабливість, вміння уникати агресії або відчуження. Він відображає здатність особистості підтримувати функціональні взаємини у соціумі. Третя складова – здатність до формування дружби – визначає спроможність особи налагоджувати довірливі, стабільні міжособистісні зв'язки, зокрема у формі дружніх стосунків. Цей аспект пов'язаний із розвитком емпатії, відкритості до взаємодії, готовності

до співпереживання та взаємної підтримки, що є основою для формування якісних соціальних зв'язків [224].

Також у сучасній зарубіжній науковій літературі існують підходи до розуміння соціальної компетентності, які демонструють відхід від вузького трактування цього поняття (як сукупності окремих навичок) і розглядають її як ієрархічний і динамічний процес, що охоплює низку послідовних етапів соціальної поведінки. Такий погляд набув поширення завдяки працям L. Rose-Krasnor, S. Denham [212] а також N. R. Crick, K. A. Dodge [174], які запропонували моделі соціальної компетентності, що ґрунтуються на процесуальному підході. У своїх концепціях дослідники підкреслюють, що соціальна компетентність не є статичним набором умінь, а процесом обробки соціальної інформації, в якому беруть участь когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Зокрема, у моделі N. R. Crick та K. A. Dodge акцент робиться на шести послідовних етапах, які особа проходить у ситуації соціальної взаємодії: кодування соціальних сигналів, інтерпретація соціальних стимулів, визначення соціальних цілей, пошук можливих відповідей, оцінка та вибір реакцій, реалізація обраної поведінки [174].

S. Han та K. Kemple акцентують увагу на процесах соціалізації, які формують соціальну компетентність: прийняття соціальних цінностей, розвиток почуття особистої ідентичності, набуття міжособистісних навичок, навчання саморегуляції поведінки відповідно до суспільних очікувань, а також планування та прийняття рішень. Вони підкреслюють роль культурної компетентності як важливого чинника, що впливає на ефективність соціальної адаптації та функціонування в соціальному середовищі [191].

У цілому проведений аналіз демонструє, що і в моделях зарубіжних дослідників соціальна компетентність розглядається як складний, багатокомпонентний процес. І хоча елементи, які автори наводять і аналізують, не називаються когнітивними, емоційними, мотиваційними, поведінковими тощо, однак їхня сутність дозволяє віднести їх до цих груп, що і відображено у табл. 1.2:

Погляди науковців щодо структури соціальної компетентності

Компонент	Автори (термін, який вони використовують для позначення компонента)
Когнітивний	О. Варецька Н. Даценко, О. Льошенко І. Краснощок, Т. Кравцова (когнітивний), М. Докторович, С. Sharrow (когнітивно-ціннісний), В. Лендел (понятійно-сутнісний), Д. Губарева, Л. Павлюк (когнітивно-мотиваційний), Т. Смагіна, М. Федоруц (знаннєвий), С. Junge et al. (соціальне кодування), N. R. Crick & K. A. Dodge (кодування соціальної ситуації, інтерпретація), C. Raver & E. Zigler (соціальне пізнання).
Мотиваційно-ціннісний	О. Варецька, О. Московчук, І. Сидорук (мотиваційно-ціннісний), Н. Даценко (особистісно-ціннісний), М. Докторович, С. Sharrow (емоційно-мотиваційний), Т. Качалова (мотиваційно-особистісний), О. Льошенко, М. Федоруц (мотиваційний, соціально-ціннісний), І. Мирна (ціннісно-мотиваційний), Т. Смагіна (ціннісний), K. R. Wentzel (соціально відповідальна поведінка, цілі), S. Han & K. Kemple (прийняття соціальних цінностей), A. Halberstadt et al. (усвідомлення, ідентифікація).
Поведінково-діяльнісний	О. Варецька (діяльнісний, операційний), Н. Даценко (комунікативно-поведінковий), М. Докторович (поведінково-діяльнісний), Т. Качалова (партисипативно-діяльнісний, імплементаційно-управлінський), В. Лендел (практико-діяльнісний), О. Льошенко, Т. Смагіна (поведінковий, операційно-технологічний), І. Мирна (соціально-поведінковий), Л. Павлюк (операційно-технологічний), М. Федоруц (діялісно-поведінковий), С. Sharrow (операційно-діяльнісний), L. Rose-Krasnor & S. Denham (просоціальна поведінка, поведінкове впровадження), S. Han & K. Kemple (набуття навичок, планування, поведінка відповідно до очікувань).

Рефлексивний	О. Варецька, Т. Качалова, Л. Павлюк, С. Sharrow (рефлексивний), О. Московчук (особистісно-рефлексивний), І. Сидорук (особистісно-рефлексивний), І. Мирна (соціально-рефлексивний), Д. Губарева (емоційно-рефлексивний), А. Halberstadt et al. (усвідомлення, регуляція), С. Junge et al. (регуляція емоцій).
--------------	--

Узагальнюючи позиції як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, доцільно виділити такі ключові компоненти соціальної компетентності як когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний, рефлексивний. Водночас, аналіз підходів дозволяє виявити низку елементів, які не завжди прямо названі як окремі компоненти, але є суттєвими для повноцінного розуміння сутності соціальної компетентності. Ці елементи доцільно інтегрувати у вже окреслену структуру як складові підкомпоненти або підструктури. Зокрема, комунікативний аспект, який представлений у працях Н. Даценко, М. Докторович, Л. Варяниці та ін., доцільно розглядати у межах поведінково-діяльнісного компонента, оскільки комунікація є формою реалізації соціальної поведінки та взаємодії. Такий підхід дозволяє сформуванню комунікативно-поведінкову підструктуру, що забезпечує ефективну взаємодію індивіда в соціумі.

Інший важливий елемент – емоційна регуляція та самоконтроль, на які наголошують С. Domitrovich et al., А. Halberstadt et al., N. R. Crick і К. А. Dodge, С. Raver і Е. Zigler. Ці складові тісно пов'язані із внутрішнім самостереженням, усвідомленням емоційних станів і управлінням поведінкою. Тому вони органічно інтегруються в рефлексивний компонент як його емоційно-рефлексивна підструктура.

Питання ідентичності, самосвідомості та соціального «Я», які зустрічаються у S. Han і К. Kemple, А. Halberstadt та ін., логічно поєднуються з мотиваційно-ціннісним компонентом, оскільки саме тут формується система соціальних установок, цінностей, норм і ролей. Усвідомлення себе як частини

соціального світу виступає важливою складовою ціннісно-сміслової підструктури цього компонента.

Також у структурі соціальної компетентності варто врахувати культурну компетентність і етичні орієнтири, представлені у S. Han і K. Kemple, Z. Del Prette і A. Del Prette. Їх можна розглядати як культурно-ціннісну підструктуру мотиваційно-ціннісного компонента, адже прийняття соціокультурних норм і правил співіснування прямо пов'язане з морально-етичною орієнтацією особистості.

Окрему увагу варто звернути на соціальне кодування та соціальне пізнання, розглянуті в працях N. R. Crick і K. A. Dodge, C. Junge та ін. Ці процеси охоплюють здатність до сприйняття, інтерпретації та осмислення соціальних сигналів, що становить змістову частину когнітивного компонента. Відтак, у його структурі доцільно виокремити соціально-когнітивну підструктуру, яка охоплює здатність до аналізу соціального контексту, прогнозування реакцій інших тощо.

Виходячи з проведеного аналізу, можемо запропонувати наступну **структуру соціальної компетентності**, яка складається з таких компонентів: *когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний і рефлексивний*. Такий підхід є методологічно обґрунтованим і забезпечує комплексну інтеграцію всіх ключових змістових елементів, що використовуються в сучасних наукових підходах до дослідження соціальної компетентності. У свою чергу це забезпечує цілісність моделі соціальної компетентності, поєднуючи теоретичні та практичні аспекти її формування, водночас зберігаючи достатню гнучкість для врахування індивідуальних особливостей різних вікових категорій, культурних контекстів, освітніх і соціальних цілей.

На рис. 1.3 наведено сутність зазначених компонентів та їх змістовне наповнення, що дозволяє наочно продемонструвати взаємозв'язок між знаннями, цінностями, рефлексією та практичними діями в системі соціальної компетентності особистості.



Рис. 1.3. Сутність та зміст компонентів соціальної компетентності

Для більш глибокого розуміння сутності соціальної компетентності та її ролі у професійному й особистісному становленні особистості розглянемо також її *функції*. У науковому дискурсі функції розглядаються як стійкі, системоутворювальні прояви сутності певного явища, що реалізуються в різних формах його існування і забезпечують досягнення цілей суб'єкта діяльності.

У соціолого-педагогічному словнику термін «функція» (від лат. *functio* – виконання, здійснення) трактується як стійка форма активної взаємозалежності об'єктів, за якої зміни в одних з них спричиняють трансформації в інших. Також це поняття визначається як типова соціальна дія, яка здійснюється відповідно до встановлених норм і контролюється суспільними інститутами [133].

У контексті соціальної компетентності функції виступають як механізми реалізації її потенціалу у взаємодії особистості з соціальним середовищем, вони забезпечують не лише адаптацію до соціальних норм, а й активну трансформацію соціального простору завдяки рефлексивному, етичному й комунікативному впливу. Вивчення функцій соціальної компетентності дозволяє конкретизувати її складові як цілісного інтегративного утворення; визначити вектори впливу на соціальне середовище; забезпечити обґрунтоване оцінювання її рівня сформованості; створити ефективні освітні моделі для її розвитку.

На думку О. Варецької, розвиток соціальної компетентності слід розглядати з урахуванням її структурних особливостей, насамперед через формування та вдосконалення її функцій. Ці функції виступають індикаторами соціокультурних процесів, а також показниками результативності діяльності освітніх і виховних інституцій у контексті їхнього соціально-трансформаційного впливу на особистість. Авторка наголошує, що соціальній компетентності властиві інформаційно-прикладна, адаптаційна, соціалізуюча, ціннісно-орієнтаційна, прогностична, поведінково-діяльнісна, статусно-рольова та рефлексивна функції. Кожна з них відображає окремі аспекти взаємодії вчителя із соціальним середовищем, педагогічною діяльністю та власним професійним становленням [14].

У дисертації І. Зарубінської визначено зміст таких функцій, як розвивальна, прогностична та статусно-позиційна, гностична, конструкторська, організаторська, мотиваційна та профілактична. Розвивальна функція полягає у стимулюванні особистісного зростання суб'єкта взаємодії та розвитку соціально значущих якостей у його соціальному оточенні. Прогностична забезпечує можливість передбачення динаміки та результатів міжособистісної взаємодії. Конструкторська функція сприяє раціональному структуруванню соціальної діяльності на основі результатів попереднього аналізу та прогнозування. Статусно-позиційна дозволяє особистості формувати, утримувати або коригувати власний соціальний статус і позицію в системі взаємодій, усвідомлювати свої соціальні ролі, повноваження та відповідальність у професійному середовищі. Гностична функція відповідає за опанування необхідних знань для цілепокладання, аналізу ситуацій і прийняття рішень у соціальному контексті. Організаторська реалізується через активну координацію учасників взаємодії, формування продуктивної атмосфери в колективі та налагодження ефективної комунікації. Мотиваційна стимулює усвідомлену соціальну активність, спонукає до прояву ініціативи та прагнення до позитивної соціальної взаємодії. Окремо дослідниця виділяє профілактичну функцію, яка дозволяє виявляти та запобігати проявам асоціальної або девіантної поведінки, сприяє виправленню деструктивних особистісних тенденцій через розвиток соціально значущих якостей [49].

Згідно з підходом Л. Черновської, основні функції соціальної компетентності полягають у пристосуванні особистості до соціального середовища за рахунок соціальної орієнтації, адаптації та інтеграції. Соціальна орієнтація (орієнтаційна функція) полягає в усвідомленні особистістю свого місця в суспільстві та визначенні шляхів досягнення бажаного соціального статусу. Цей процес включає три аспекти: ретроспективний (усвідомлення свого соціального походження), ситуативний (аналіз поточного статусу та формування стратегії його зміни) і перспективний (планування майбутнього соціального становища). Соціальна адаптація (адаптаційна функція) проявляється у здатності

молодої людини ефективно реагувати на динамічні зміни соціального середовища та успішно інтегруватися в нові соціальні умови. Соціальна інтеграція (інтеграційна функція) полягає у поєднанні загальнолюдського соціального досвіду з власним життєвим досвідом особистості, що забезпечує цілісність і стабільність її соціальної поведінки [148].

О. Варанкіна у своєму дослідженні акцентує увагу на функціональній багатовимірності соціальної компетентності, виокремлюючи дев'ять її ключових функцій: інформаційно-предикативна – полягає в отриманні, критичному осмисленні та трансляції соціально значущої інформації, що забезпечує обґрунтованість соціальних дій; інформаційно-змістовна – спрямована на формування професійного досвіду через засвоєння соціальних знань, навичок і умінь; аксіологічна – інтегрує особистісні потреби та цінності у практичну діяльність, формуючи гуманістичну орієнтацію особистості; соціалізуюча – сприяє інтеграції індивіда в соціокультурне середовище через адаптацію, засвоєння соціальних норм і розвиток саморегуляції; комунікативна – забезпечує ефективну взаємодію завдяки емоційній чуйності та соціальній адекватності оцінок, що є особливо важливим у творчих колективах; прогностична – пов'язана зі здатністю передбачати результати соціальної взаємодії та моделювати їх, що забезпечує ефективність професійної діяльності; мотиваційна – активізує внутрішній розвиток, орієнтацію на досягнення й самореалізацію, підтримує стійкість до професійних викликів; статусно-рольова – окреслює соціальну позицію особистості, її готовність до виконання професійних ролей відповідно до суспільних очікувань і власної ідентичності; рефлексивна – спрямована на самоспостереження, аналіз власних соціальних дій і корекцію поведінки [13].

Узагальнення сучасних наукових підходів до вивчення соціальної компетентності дозволяє виокремити її ключові функції, що відображають багатогранність цього феномена як інтегративної якості особистості. Згідно з поглядами О. Варецької, І. Зарубінської, Л. Черновської, О. Варанкіної, функціональний підхід розкриває соціальну компетентність як динамічну

систему, здатну забезпечувати ефективну взаємодію особистості з соціальним середовищем, професійну реалізацію, а також особистісне самовдосконалення. У результаті аналізу визначено такі основні **функції соціальної компетентності**:

інформаційно-прикладна функція – забезпечує засвоєння, критичний аналіз, трансформацію та ефективне використання соціально значущої інформації у практичній діяльності. Вона охоплює здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати соціальними знаннями, а також адаптувати й застосовувати їх у міжособистісній взаємодії, педагогічній чи професійній практиці;

адаптаційно-соціалізуюча функція – поєднує здатність до адаптації (гнучке пристосування до нових або змінюваних соціальних умов) і соціалізації (засвоєння соціальних норм, ролей, моделей поведінки). Вона забезпечує гармонійне входження особистості у соціум, ефективну взаємодію з соціальними інститутами, колективами, а також стійкість до зовнішніх соціальних викликів;

ціннісно-орієнтаційна функція – формує внутрішню систему переконань, моральних орієнтирів, ідеалів та установок, які регулюють соціальну поведінку. Ця функція сприяє усвідомленню значущості соціальної взаємодії, професійної діяльності, відповідальності перед собою та суспільством. Вона також відіграє важливу роль у формуванні гуманістичного світогляду;

прогностична функція – забезпечує здатність передбачати можливі сценарії соціальної взаємодії, моделювати власну поведінку, оцінювати потенційні наслідки дій у різних соціальних ситуаціях. Ця функція критично важлива для прийняття обґрунтованих рішень, планування професійних або міжособистісних стратегій, розвитку соціальної відповідальності;

поведінково-діяльнісна функція – проявляється в реальних діях особистості, спрямованих на реалізацію соціальних норм, активну участь у колективному житті, конструктивну взаємодію. Вона охоплює вміння ефективно співпрацювати, брати ініціативу, організовувати соціально значущу діяльність

та здійснювати вплив на соціальне середовище. Ця функція відображає рівень сформованості соціально прийнятної поведінки.

рефлексивна функція – відповідає за здатність до самоспостереження, критичного аналізу власних дій, соціальних ролей, стратегій взаємодії. Рефлексія дозволяє особистості усвідомлювати ефективність власної поведінки, виявляти помилки, коригувати соціальні установки, а також планувати особистісний і професійний розвиток.

Таким чином, функції соціальної компетентності охоплюють усі ключові компоненти особистісного розвитку – когнітивний, емоційно-комунікативний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний і рефлексивний, забезпечуючи активну участь у соціальному житті, професійну ефективність і особистісну самореалізацію.

Після аналізу структури та функцій соціальної компетентності, логічним наступним кроком є визначення *критеріїв* її сформованості. Саме критерії дозволяють не лише якісно оцінити рівень розвитку соціальної компетентності, а й виявити динаміку її формування в освітньому процесі.

Як підкреслює О. Московчук, оцінювання рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх фахівців має здійснюватися на основі цілісної системи критеріїв і відповідних показників. Їх побудова потребує розроблення чіткого механізму діагностики, що передбачає осмислення сутності самого явища та уточнення ключових понять, пов'язаних із соціальною взаємодією [101]. Такий підхід забезпечує не лише об'єктивне оцінювання, а й створює підґрунтя для цілеспрямованого педагогічного впливу та індивідуалізації освітньої траєкторії розвитку особистості.

Особлива увага до критеріїв оцінювання соціальної компетентності здобувачів приділяється у дисертаціях. Зокрема слід відзначити дослідження Д. Губаревої [29], М. Докторович [36], О. Жукової [46], І. Зарубінської [49], О. Московчук [100], І. Сидорук [127], Р. Скірко [128], М. Федорук [141], В. Шахрай [152]. Також критерії та показники соціальної компетентності досліджували науковці В. Багрій [4], С. Іванова [50] та ін.

У педагогічній науці критерій (від грец. *kriterion* – «мірило») розглядається як ознака, що дає змогу оцінити або класифікувати явище [133]. За С. Івановою, критерії мають відображати динаміку формування якості у просторі та часі й розкриватися через відповідні показники [50]. Показник, як складова частина критерію, є конкретним виявом певної сторони якості, що дозволяє зробити висновок про ступінь її розвитку (В. Багрій [4]). Він повинен бути чітким, вимірюваним, адаптивним і здатним відображати результативність процесу [18].

Отже, критерії є загальнішими орієнтирами оцінювання, тоді як показники – це конкретні прояви, що дозволяють фіксувати рівень сформованості соціальної компетентності. Досить обґрунтовано визначено критерії та показники у дисертації Р. Скірко, де автор пов'язав їх з основними компонентами соціальної компетентності: когнітивним, ціннісно-мотиваційним і поведінковим. У межах когнітивного компонента ключовими критеріями є рівень соціального інтелекту та обсяг соціальних знань; показниками виступають здатність правильно інтерпретувати соціальні явища, розуміння суті міжособистісного спілкування, а також глибина й широта знань про соціальні процеси. Поведінковий компонент оцінюється через критерії соціального функціонування та досвіду; до відповідних показників належать уміння у сфері комунікації, соціального прогнозування, емоційного впливу, соціальної регуляції та аналітики. У межах ціннісно-мотиваційного компонента оцінюванню підлягають орієнтації в міжособистісній сфері, внутрішні потреби та цінності; показниками слугують усвідомленість, послідовність і стійкість таких орієнтирів [128].

Досить близька до цієї позиція І. Зарубінської, яка пропонує оцінювати рівень соціальної компетентності на основі п'яти критеріїв: особистісного, ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-технологічного та рефлексивного. Особистісний критерій передбачає аналіз таких індивідуально-психологічних якостей студента, які прямо впливають на його здатність до соціальної взаємодії. Ціннісно-мотиваційний критерій дає змогу оцінити внутрішні переконання, значущі орієнтири та мотиви, що лежать в основі

соціально відповідальної поведінки. Когнітивний критерій стосується рівня знань, необхідних для ефективної та адекватної соціальної комунікації, як у професійному, так і в побутовому контекстах. Операційно-технологічний критерій дозволяє визначити сформованість конкретних навичок і вмінь, що характеризують соціально компетентну поведінку. Рефлексивний критерій охоплює здатність до самоаналізу, усвідомлення соціальних ситуацій та коригування власних дій у процесі спілкування [49].

О. Московчук виокремила чотири ключові критерії оцінювання соціальної компетентності, кожен з яких охоплює відповідні показники. Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується наявністю у студентів прагнення до самопізнання, професійного зростання, розширення соціальних зв'язків, потреби у визнанні та впевненості в суспільній значущості обраної професії. Пізнавально-інформаційний критерій відображає рівень обізнаності з нормами, цінностями, соціальними ролями та етичними вимогами, актуальними для професійної діяльності в освітній сфері. Особистісно-рефлексивний критерій пов'язаний із здатністю до саморефлексії, відповідальності, адекватної самооцінки, а також такими якостями, як толерантність, емпатія, ініціативність, креативність і здатність до співпраці. Комунікативно-діяльнісний критерій включає навички ефективної взаємодії з індивідами та групами, вміння вирішувати конфлікти, адаптувати поведінку до соціальних обставин, а також здатність до вербальної й невербальної комунікації, самоконтролю й гнучкого реагування в комунікативних ситуаціях [100].

На основі теоретичного аналізу наукових джерел можемо зробити такі висновки:

- 1) формування соціальної компетентності є складним процесом, що охоплює когнітивні, мотиваційно-ціннісні, поведінково-діяльнісні та рефлексивні аспекти розвитку особистості. У зв'язку з цим оцінювання рівня сформованості соціальної компетентності має спиратися на чітко визначену систему критеріїв та показників, які безпосередньо відображають структуру і зміст кожного з її компонентів;

2) критерії мають виступати індикаторами ступеня реалізації певного аспекту соціальної компетентності, а показники – конкретизувати зовнішні прояви або дії, за якими можливо здійснити якісне та кількісне оцінювання. Такий підхід дозволяє здійснювати цілісну діагностику соціальної компетентності здобувачів освіти з урахуванням взаємозв'язку знань, мотивацій, поведінкових умінь та рефлексивних установок;

3) система критеріїв та показників має бути побудована з урахуванням змістовного наповнення кожного компонента соціальної компетентності, що забезпечить комплексний і об'єктивний підхід до її оцінювання та подальшого педагогічного супроводу формування цієї інтегральної характеристики особистості.

Таким чином, система критеріїв включає взаємопов'язані складові, які в сукупності дають змогу комплексно оцінити рівень сформованості соціальної компетентності здобувача освіти: когнітивної сформованості, мотиваційно-ціннісного ставлення, поведінково-діяльнісної активності, рефлексивної зрілості. Система критеріїв та показників соціальної компетентності, які будуть використовуватися у дослідженні, наведена у табл. 1.3:

Таблиця 1.3.

Критерії та показники сформованості соціальної компетентності

Компонент	Критерій	Показник
Когнітивний	когнітивної сформованості	Знання соціальних ролей та статусів
		Знання морально-етичних приписів
		Здатність ідентифікувати соціальні очікування
		Уміння аналізувати соціальні ситуації
		Соціальне прогнозування поведінки інших
		Уявлення про типові міжособистісні взаємодії
		Знання основ соціології та психології

Мотиваційно-ціннісний	мотиваційно-ціннісного ставлення	Готовність до співпраці
		Орієнтація на моральні, гуманістичні цінності
		Прояв емпатії
		Позитивна «Я-концепція» у соціальному контексті
		Мотивація до допомоги іншим
		Готовність дотримуватись етичних норм
Поведінково-діяльнісний	поведінково-діяльнісної активності	Вербальні та невербальні навички комунікації
		Уміння розв'язувати конфлікти
		Уміння працювати в групі
		Гнучкість у поведінці
		Навички самоконтролю
		Дотримання правил етикету
		Активність у соціальних ситуаціях
Рефлексивний	рефлексивної зрілості	Уміння оцінювати власну соціальну поведінку
		Усвідомлення емоційного стану
		Корекція поведінки
		Прагнення до самовдосконалення
		Встановлення причинно-наслідкових зв'язків у соціальних діях
		Відкритість до зворотного зв'язку

Критерій когнітивної сформованості відображає рівень теоретичної обізнаності здобувача освіти щодо основ соціального життя, зокрема знань про соціальні ролі, міжособистісну взаємодію, соціальні норми, правила спілкування, типи соціальної поведінки, етичні засади взаємодії тощо. Критерій когнітивної сформованості дозволяє з'ясувати, наскільки глибоко здобувач освіти розуміє структуру соціальних процесів і здатен раціонально оцінювати

соціальні явища, розпізнавати соціально прийнятні та неприйнятні моделі поведінки.

Критерій мотиваційно-ціннісного ставлення відображає ступінь внутрішньої готовності здобувача освіти до активної соціальної взаємодії, його орієнтованість на загальнолюдські цінності, моральні та етичні норми. Охоплює сформованість позитивної «Я-концепції» у соціальному контексті, емпатійність, альтруїзм, прийняття соціальних і культурних норм. Цей критерій дає змогу оцінити, наскільки глибоко здобувач інтегрує соціально значущі орієнтири у власну систему цінностей, проявляє відповідальність у міжособистісних стосунках та демонструє потребу в конструктивній взаємодії.

Критерій поведінково-діяльнісної активності характеризує рівень реалізації соціальних знань і цінностей у реальних формах поведінки та діяльності. Включає володіння комунікативними навичками, уміння вирішувати конфліктні ситуації, співпрацювати в команді, проявляти адаптивність і самоконтроль. Даний критерій дозволяє встановити, наскільки здобувач освіти здатен ефективно функціонувати в соціальному середовищі, дотримуватися норм етикету, проявляти ініціативність і відповідальність у соціально значущій діяльності.

Критерій рефлексивної зрілості характеризує здатність здобувача освіти до самоспостереження, аналізу власної поведінки та її наслідків, а також усвідомлення власних емоційних станів у контексті соціальної взаємодії. Критерій охоплює розвиток критичного мислення, самооцінки, готовності до поведінкової корекції та самовдосконалення. Він дає змогу визначити рівень сформованості соціальної самосвідомості, вміння робити висновки щодо ефективності власної участі у соціальних процесах та приймати обґрунтовані рішення на основі рефлексивного аналізу.

Таким чином, визначення структури соціальної компетентності, її основних функцій, а також критеріїв і показників сформованості дозволяє розглядати це особистісне утворення як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, розвиток яких потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

Усвідомлення внутрішньої організації соціальної компетентності створює теоретичне підґрунтя для пошуку ефективних шляхів її формування в освітньому процесі.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах фахового музичного навчання, де професійна підготовка майбутніх фахівців передбачає активну соціальну взаємодію, колективні форми діяльності, спільну творчу інтерпретацію та комунікацію в процесі музично-виконавської і педагогічної практики. У зв'язку з цим постає необхідність обґрунтування педагогічних засад, принципів, умов і методів формування соціальної компетентності здобувачів освіти у специфічному середовищі музично-професійної підготовки, що й зумовлює зміст наступного підрозділу 1.3.

1.3. Педагогічні засади формування соціальної компетентності студентів у музичному фаховому коледжі

У сучасних умовах формування соціальної компетентності набуває особливої актуальності, оскільки забезпечує не лише успішну особистісну самореалізацію, а й ефективну участь громадянина у суспільному житті, сприяє згуртуванню та стабільності соціальних процесів. Формування соціальної компетентності особистості відбувається не ізольовано, а в постійній взаємодії з навколишнім середовищем, що виступає потужним чинником соціалізації. Саме середовище задає умови, у яких людина набуває досвіду міжособистісної взаємодії, засвоює соціальні норми, цінності та способи поведінки. Тому врахування впливу середовища є критично важливим для цілісного розуміння механізмів формування соціальної компетентності.

Особливої актуальності цей підхід набуває у сфері освіти, де навчально-виховне середовище виступає не лише простором передачі знань, а й активним чинником розвитку особистості. Воно створює умови для формування комунікативних умінь, емпатії, рефлексії, навичок співпраці – усіх складових соціальної компетентності. Власне для позначення освітнього середовища

науковці використовують різні терміни: педагогічні умови (Г. Дегтярьова [33], О. Дуплійчук [38], А. Киналь [62] М. Моцар [104] К. Павелків [112]); організаційно-педагогічні умови (Г. Дегтярьова [33], М. Ілляхова [54]), дидактичні умови (О. Сухомлин [134]), організаційно-дидактичні умови (О. Квітка [61], М. Шмир [155]). Так, М. Ілляхова, аналізуючи поняття організаційно-педагогічних умов, зазначає, що вони є обов'язковою складовою будь-якої педагогічної системи і містять комплекс можливостей освітнього простору закладу післядипломної освіти, спрямованих на ефективне матеріально-технічне, методичне, соціально-психологічне та інформаційне забезпечення професійного розвитку фахівця. Вони охоплюють взаємопов'язані фактори, необхідні для формування професійної компетентності, добір і реалізацію змісту безперервного навчання, а також моніторинг і корекцію його компонентів. М. Ілляхова підкреслює, що організаційно-педагогічні умови слід розглядати як системну єдність внутрішніх і зовнішніх чинників, що сприяють розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника з урахуванням соціальних запитів, особистісних якостей та професійних вимог [54].

К. Тороп в основу створення сприятливого освітнього середовища покладає психолого-педагогічні умови як багатокomпонентну систему цілеспрямованих впливів, що виникають і реалізуються в межах педагогічного процесу з метою розвитку особистості учня. Ці умови мають дві взаємопов'язані сторони – психологічну й педагогічну – і втілюються у формі конкретних методів, заходів, прийомів, які враховують індивідуальні психологічні особливості дитини. Авторка підкреслює, що психолого-педагогічні умови не існують автономно – вони функціонують у межах педагогічного процесу та створюються для його оптимізації. Тобто йдеться не лише про створення сприятливого середовища, а й про організацію педагогічного впливу, що трансформує психологічну структуру особистості. Дослідниця виокремлює три основні групи психолого-педагогічних умов: інформаційні – пов'язані зі змістом освіти, передачею знань, формуванням когнітивної бази учня; технологічні –

охоплюють організаційно-методичну частину освітнього процесу, а саме форми, методи, засоби та прийоми навчання; особистісні – враховують психологічні характеристики учасників навчального процесу, способи комунікації, особливості поведінки й емоційно-вольову сферу [140].

Але розвиток соціальної компетентності особистості залежить не лише від умов навчання та виховання, а й від загального соціального середовища. Зокрема, на необхідності врахування впливу соціального середовища на розвиток особистості, її компетентність, ціннісні орієнтації, поведінку тощо наголошували сучасні науковці В. Ільченко, К. Гуз та І. Олійник [53], М. Ілляхова [54], Л. Клименко [63], О. Московчук [100], С. Смолюк [130], О. Сухомлин [134] та ін.

Цікавий підхід до визначення середовища формування соціальної компетентності пропонує О. Московчук. Вона розглядає його як соціокультурний простір – спеціально організоване середовище, що створюється у взаємодії педагогів і студентів та функціонує як своєрідне «середовище в середовищі» (за Л. Новіковою). Цей простір виступає продуктом цілеспрямованої, творчої, інтегративної педагогічної діяльності. Його структурною одиницею є заклад вищої освіти, а механізмом – взаємодія учасників освітнього процесу, які поділяють спільні педагогічні принципи. Дослідниця виокремлює кілька підходів до інтерпретації поняття соціокультурного простору. Один із них визначає його як педагогічно організоване середовище, що формує стиль життя та забезпечує ціннісну орієнтацію студентів. Інший підхід інтерпретує цей простір як мережу подієвих ситуацій, що сприяють особистісному зростанню учасників освітнього процесу. Зрештою, соціокультурний простір постає як середовище, що активно впливає на формування соціальної компетентності студентів через рефлексивну і практичну діяльність [101]. Запропоноване поняття, незважаючи на досить ґрунтовний його аналіз у дисертації, все ж є більш абстрактним, має потенціал для філософських узагальнень і міждисциплінарного аналізу, але може бути надмірно складним або розмитим у прикладному освітньому дискурсі.

Ми поділяємо погляд О. Марченко, що освітнє середовище закладів освіти є складовою частиною соціального середовища, яке здійснює систематичний і впорядкований вплив на учасників освітнього процесу завдяки взаємодії різноманітних матеріальних і нематеріальних чинників. [97]. Соціальне середовище виступає найширшим поняттям і охоплює всі сфери взаємодії особистості з суспільством: родину, громаду, медіа, соціальні інститути тощо. Воно створює загальний контекст, у якому відбувається розвиток цінностей, норм поведінки, моделей спілкування. Таким чином, пропонуємо зупинитися на такій системі понять, які утворюють логічну ієрархію: соціальне середовище → освітнє середовище → навчально-виховне середовище → педагогічні умови (рис. 1.4).

Кожен рівень визначає умови й обмеження для наступного, водночас створюючи можливості для цілеспрямованого педагогічного впливу, адаптованого до потреб особистості та суспільства.

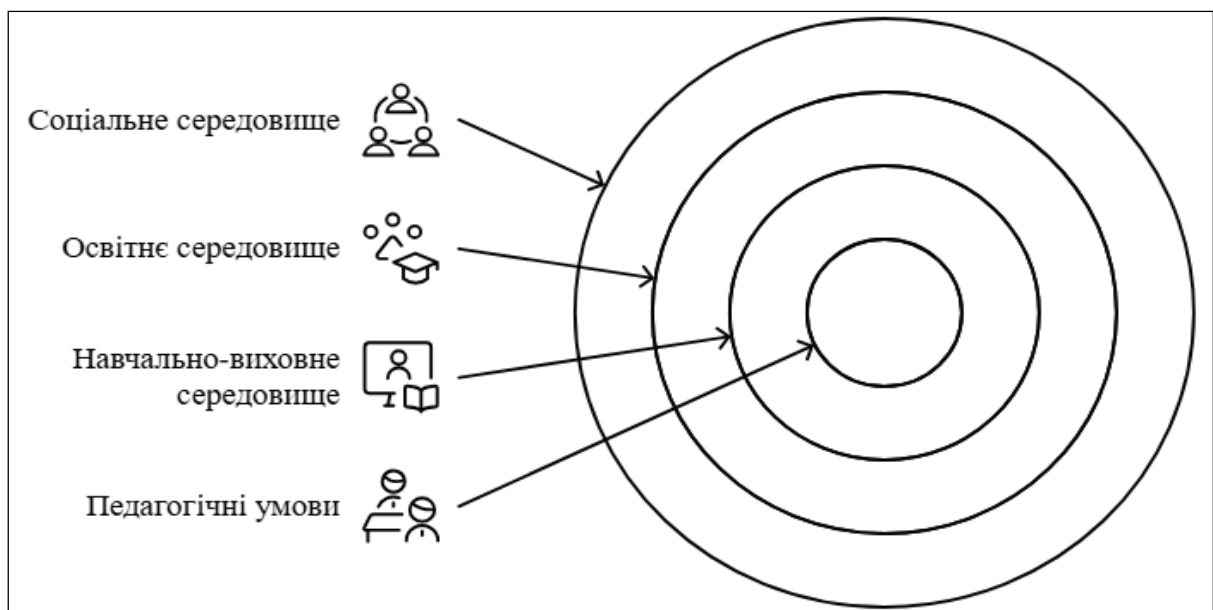


Рис. 1.4. Педагогічна система формування соціальної компетентності здобувачів освіти

Отже, соціальне середовище формування соціальної компетентності – це сукупність соціальних умов, взаємодій, норм і цінностей, у межах яких здобувач освіти здобуває досвід соціальних ролей, розвиває навички ефективної комунікації, співпраці, саморегуляції та відповідальності у соціумі. Таке

середовище забезпечує можливості для соціалізації, реалізації особистісного потенціалу та засвоєння моделей соціально прийнятної поведінки.

У межах соціального середовища виділяється освітнє середовище – цілеспрямовано організований простір, що забезпечує навчання, виховання й розвиток особистості. Його формують заклади освіти, педагогічні взаємодії, навчальні програми, матеріальні та інформаційні ресурси, які забезпечують умови для засвоєння знань, формування компетентностей, розвитку критичного мислення. О. Шапран та Ю. Шапран пропонують розглядати освітнє середовище як узгоджену діяльність різних соціальних інститутів – закладів освіти, родини, позашкільних організацій, а також інформаційно-культурного простору. На думку дослідника, воно також включає матеріально-просторові умови, що відповідають педагогічним, ергономічним, санітарно-гігієнічним вимогам, і визначається як складний, багаторівневий соціальний простір, який формує уявлення особистості про навколишній світ, її соціальні орієнтири та цінності [149].

У процесі тлумачення поняття «освітнє середовище» доцільно звернутися до позиції О. Писарчук, яка визначає його як сукупність умов і впливів, що забезпечують розвиток особистості, створюючи можливості для її особистісного становлення. Освітнє середовище, за авторкою, охоплює кілька компонентів: просторово-предметний, який включає архітектурне середовище навчального закладу, матеріально-технічне оснащення та умови, що стимулюють саморозвиток здобувача освіти; соціально-комунікаційний, що формується типом культури взаємин між усіма учасниками освітнього процесу – учнями, педагогами, батьками – та базується на соціальних нормах і правилах взаємодії; психолого-дидактичний, який реалізується через організацію навчальної діяльності, використання відповідних методик, що відповідають рівню розвитку учнів; пізнавально-мотиваційний, який передбачає формування позитивного ставлення до навчання, уміння ставити цілі та наполегливо їх досягати [118].

Складовою освітнього середовища є навчально-виховне середовище, яке безпосередньо забезпечує реалізацію освітніх і виховних цілей у процесі

взаємодії між учнями та педагогами. Його зміст наповнюється конкретними формами та методами навчальної і виховної діяльності, а також характером педагогічної взаємодії. Це середовище спрямоване на формування не лише знань, але й ціннісних орієнтацій, соціальних умінь, морально-етичних норм. Науковцями доведено, що саме поєднання зовнішніх (інституційних, організаційних) і внутрішніх (особистісних, мотиваційних) чинників створює передумови для ефективного розвитку соціальної компетентності в процесі навчання.

Разом з тим, загальнотеоретичні положення потребують конкретизації в умовах певної освітньої галузі – з урахуванням її специфіки, мети підготовки та особливостей студентського контингенту. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування соціальної компетентності в професійному мистецькому навчанні, зокрема у музичному фаховому коледжі. Формування соціальної компетентності у процесі професійної музичної освіти розглядаємо важливою складовою становлення майбутнього музиканта як активного учасника культурного та соціального середовища. Сучасні освітні тенденції свідчать, що професійна підготовка має виходити за межі суто виконавської майстерності та включати розвиток комунікативних, організаційних, емоційно-ціннісних та культурно-адаптаційних умінь, необхідних для успішної професійної реалізації.

До того ж музичне мистецтво як вид творчої діяльності має унікальну здатність впливати на емоційну сферу особистості, формувати морально-етичні цінності, стимулювати співпереживання та соціальну відкритість. Навчальний процес у музичному фаховому коледжі базується на інтенсивній міжособистісній взаємодії (індивідуальні заняття, ансамблева гра, спільна підготовка до виступів), що створює сприятливе середовище для розвитку соціальних навичок.

Педагогічні засади формування соціальної компетентності у професійному музичному навчанні ґрунтуються на інтеграції сучасних освітніх підходів, орієнтованих на розвиток особистості студента, його творчої автономії, комунікативної культури та здатності до плідної взаємодії в соціально-

культурному просторі. Розглянемо ці підходи детальніше у контексті музичної освіти.

1. Особистісно орієнтований підхід (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Г. Васянович, С. Максименко, О. Пехота, О. Савченко, І. Якиманська, С. Яценко та ін.) є на сьогодні своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам розвитку і самореалізації духовного начала людини в новій соціокультурній ситуації [125, с. 14]. У тому числі цей підхід спрямований на розвиток унікальності, творчої свободи, самосвідомості та саморозвитку майбутнього музиканта. У центрі музичного навчання перебуває студент як індивідуальність зі своїм темпом розвитку, потребами та творчими можливостями. Викладач виступає партнером, фасилітатором і наставником, створюючи умови для самовираження й творчої автономії. Така позиція сприяє становленню рефлексивності, самостійності, відповідальності та активному включенню в соціально-культурний простір.

2. Компетентнісний підхід (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Химинець та ін.) у наукових джерелах трактується як націленість освітнього процесу на формування та розвиток у суб'єктів навчання ряду ключових і предметних компетентностей. У контексті музичної освіти цей підхід забезпечує підготовку фахівців нової формації, які не лише володіють знаннями, але й здатні творчо реагувати на виклики сучасності, включаючи соціальну взаємодію (Н. Гуральник, О. Єременко, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Рагозіна, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Ткач, О. Щолокова та ін.). Щодо формування власне соціальної компетентності (здатності до комунікації, емпатії, співпраці) компетентнісний підхід інтегрує соціальні аспекти в музичну практику. Наприклад, колективні репетиції в ансамблях розвивають командну роботу, а публічні виступи – адаптацію до аудиторії та відповідальність. Це сприяє емоційному інтелекту через аналіз музичних емоцій, культурної толерантності віа вивчення етнокультурних основ та соціальної активності через позанавчальні заходи (фестивалі, волонтерство). Таким чином, підхід забезпечує не лише

професійну, але й соціальну зрілість музиканта. Аналіз змісту «Стандарту фахової передвищої освіти України за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво»» (2021) свідчить, що соціальна компетентність інтегровано представлена через систему загальних компетентностей та програмних результатів навчання. Зокрема, у Стандарті наголошується на необхідності формування у здобувачів здатності до міжособистісної взаємодії, командної роботи та соціальної відповідальності. Так, серед компетентностей визначено здатність працювати в команді, ефективно спілкуватися, здійснювати міжособистісну та соціальну взаємодію для досягнення професійних цілей [122], що безпосередньо співвідноситься зі змістом соціальної компетентності.

3. *Діяльнісний підхід* (Г. Атанов, О. Беляк, Н. Гузій, І. Зязюн, М. Коляда, О. Тур, В. Фрицюк та ін) у педагогіці визначається як спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. У контексті нашого дослідження цей підхід варто розглядати як один з найефективніших сучасних механізмів розвитку соціальної компетентності майбутніх музикантів, тому що музика за своєю природою – це завжди діяльність: виконавська, комунікативна, емоційна, колективна й публічна. Соціальна компетентність не може бути сформована суто теоретично – вона виникає в процесі діяльності. Музичне навчання як процес, що передбачає репетиції, виконання творчих завдань, ансамблеву гру, сценічну практику, природно включає студента у ситуації взаємодії. Системна участь у творчих проектах формує відповідальність, емоційну стійкість, уміння сприймати й давати конструктивний зворотний зв'язок.

4. *Комунікативний підхід* забезпечує перехід від традиційної трансляції знань до інтерактивної моделі навчання, у якій здобувач освіти є активним учасником освітнього процесу. Він сприяє формуванню не лише предметних результатів, а й ключових компетентностей – комунікативної, соціальної, емоційної, громадянської. Саме тому підхід є актуальним як у контексті

сучасних педагогічних технологій, так і власне нашого дослідження. Адже музичне мистецтво за своєю суттю є комунікативним, оскільки передбачає взаємодію між виконавцем і слухачем, між викладачем і студентом, між учасниками колективу. Системні дослідження з проблематики музичної комунікації (О. Берегова, О. Рудницька, О. Спіліоті, О. Чайковська, Д. Юник та ін.) вказують, що зміст цього підходу безпосередньо охоплює поведінкові, міжособистісні та професійні компоненти колективної музично-виконавської діяльності, яка є провідним видом діяльності майбутніх музикантів і значною мірою визначає рівень їхньої соціальної взаємодії. Комунікативний підхід дозволяє осмислити специфічні форми взаємодії музикантів, що виявляються у процесі спільного виконання та репетиційної роботи. У цьому контексті важливими є такі характеристики, як: комунікабельність – здатність швидко встановлювати контакт, у тому числі невербальний (погляд, жест, подих), що забезпечує узгоджене виконання; товариськість, яка дозволяє музиканту стати частиною єдиної виконавської команди; комунікативність як володіння «музичною мовою» – уміння аналізувати звукові параметри, узгоджувати темп, динаміку, агогіку, коригувати звучання в процесі спільного виконання; комунікатором у цьому процесі виступає сама музика, художньо-образний зміст якої об'єднує виконавців; музична комунікація як обмін інформацією через музичну мову, її розуміння та інтерпретацію.

Ці та інші підходи (культурологічний, педагогіки співробітництва, аксіологічний, акмеологічний) формують принципи, такі як:

- *суб'єкт-суб'єктної взаємодії*, який передбачає побудову навчання на основі партнерського діалогу між викладачем і студентами, де кожен є активним учасником творчого процесу. Така модель навчання формує відповідальність, уміння вести конструктивний діалог, домовлятися й досягати узгодженості – фундаментальні компоненти соціальної компетентності;
- *колективізму та соціокультурної орієнтації*, який реалізується через ансамблеве, оркестрове й хорове музикування, що вимагає співпраці, розподілу ролей і злагодженості дій;

- *гуманістичної спрямованості*, який орієнтує освітній процес на розвиток емоційної сфери студентів. Музика виступає природним ресурсом для формування емпатії, саморегуляції та рефлексії, а включення психологічних практик – вправ на усвідомлене слухання, обговорення емоційного змісту творів, коротких рефлексивних діалогів – сприяє зростанню емоційного інтелекту та формуванню доброзичливого комунікативного клімату;

- *діалогічності*, який передбачає організацію навчального процесу як постійного обміну думками, інтерпретаціями та виконавськими рішеннями. Діалог між студентами під час аналізу твору, обговорення художнього задуму або критичного перегляду виконання сприяє формуванню відкритості, уміння аргументувати власну позицію та приймати альтернативні точки зору, що і є основою соціальної зрілості майбутнього музиканта;

- *інтерактивності*, що забезпечує активне включення студентів у спільну діяльність через сучасні способи взаємодії, які стимулюють ініціативність, гнучкість мислення й уміння швидко адаптуватися до нових комунікативних умов.

Зазначені підходи та принципи створюють сприятливе педагогічне середовище, яке активно сприяє формуванню соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів. Вони забезпечують не лише передачу професійних знань і навичок, а й розвиток соціально значущих якостей особистості, таких як емпатія, толерантність, лідерські здібності та готовність до колективної творчості, що є невід'ємними складовими ефективної взаємодії в музично-мистецькій сфері та ширшому соціальному контексті.

Виходячи з цих педагогічних засад комплексного впливу на особистісний і професійний розвиток майбутнього музиканта, доцільно стверджувати, що формування соціальної компетентності є одним із ключових напрямів сучасної мистецької освіти, оскільки успішна професійна діяльність у мистецькій сфері неможлива без розвинених соціальних навичок, таких як комунікативність, емоційна чутливість, уміння співпрацювати в команді, вирішувати конфлікти, адаптуватися до різних соціокультурних контекстів. У випадку студентів

музичних фахових коледжів соціальна компетентність набуває особливого значення, адже музична діяльність за своєю сутністю є колективною, комунікативною, емоційно насиченою та публічно орієнтованою. Дослідження психологічної, педагогічної та соціологічної літератури дозволяє уточнити це поняття у контексті музичної освіти: **соціальна компетентність студентів музичних фахових коледжів є інтегративним особистісним утворенням, що виявляється у здатності ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі, виконувати соціально значущі ролі та забезпечувати гармонізацію міжособистісних відносин у професійно-творчій діяльності.**

Таким чином, соціальна компетентність виступає не лише результатом професійної підготовки, а й визначальною характеристикою соціально-активної, відповідальної та готової до колективної творчості особистості музиканта. Це визначення слугує теоретичною базою для подальшого аналізу умов формування соціальної компетентності в музичних фахових коледжах.

Під формуванням соціальної компетентності в цьому контексті розуміється цілеспрямований педагогічний процес, що інтегрує набуття знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної соціальної взаємодії, колективної творчості та відповідальної участі в культурно-мистецькому житті суспільства, з урахуванням специфіки музичної освіти. Мова йде про комплекс педагогічних умов, що сприяють цілісному формуванню соціальної компетентності студентів: розвитку комунікабельності, відповідальності, вміння працювати в команді, соціокультурної чутливості та емоційної зрілості. Педагогічні умови не існують відокремлено, вони формуються в межах освітнього середовища та під впливом соціального контексту. Педагогічні умови в широкому значенні розглядаються як спеціально організовані компоненти освітнього процесу, які мають цілеспрямований вплив на розвиток особистості студента. У педагогічній науці виділяють такі типи умов, як організаційно-педагогічні, змістово-методичні, психолого-педагогічні тощо. Вони охоплюють як структуру освітнього середовища, так і стиль педагогічної взаємодії,

використання освітніх технологій, характер міжособистісної комунікації в закладі освіти.

Ураховуючи вищезазначене, виникає потреба виокремити ті педагогічні умови, які є найбільш ефективними для розвитку соціальної компетентності саме у фаховому музичному освітньому середовищі. Доцільним є визначення таких умов, які враховують специфіку музичного фаху, зміст освітніх програм, форми організації навчального процесу, типи мистецької діяльності та характер студентської взаємодії. Відповідна система педагогічних умов має бути спрямована на гармонійне поєднання професійної підготовки з особистісним зростанням, розвитком здатності до взаєморозуміння, емоційної чуйності, соціальної відповідальності.

У контексті окресленої теоретичної основи постає актуальне завдання емпіричного поглиблення розуміння механізмів розвитку соціальної компетентності в різних типах закладів фахової передвищої освіти. Зокрема, доцільним є проведення порівняльного аналізу педагогічних умов, що сприяють формуванню цієї компетентності в закладах немистецького профілю та в музичних фахових коледжах, з метою виявлення специфіки впливу мистецької освіти на соціальні навички майбутніх фахівців. Такий підхід дає змогу виявити загальні педагогічні закономірності формування соціальної компетентності, а також окреслити специфічні умови, зумовлені особливостями музично-професійної підготовки, що сприятиме більш глибокому розумінню ефективних шляхів її розвитку в системі фахової освіти.

У табл. 1.4 наведено порівняльну характеристику педагогічних умов розвитку соціальної компетентності в закладі фахової передвищої освіти немистецького профілю та музичному фаховому коледжі.

Порівняльна характеристика педагогічних умов розвитку соціальної компетентності в закладі фахової передвищої освіти немистецького профілю та музичному фаховому коледжі

Педагогічні умови	Заклад фахової передвищої освіти немистецького профілю	Музичний фаховий коледж
Суб'єкт-суб'єктна взаємодія	Партнерство у навчанні, дискусії, проєкти	Індивідуальна робота в класі, відкритий діалог з викладачем інструменту/вокалу
Колективні форми діяльності	Робота в групах, командні проєкти	Гра в ансамблі, хорі, оркестрі; репетиції; сценічна співпраця
Соціально-виховне середовище	Освітнє середовище з умовами для самореалізації	Творча атмосфера класу; підтримка сценічної впевненості; психологічне розвантаження
Соціальна активність студентів	Участь у соціальних проєктах, волонтерстві	Волонтерські концерти, участь у конкурсах, культурних акціях
Мистецтво як засіб соціалізації	Інтеграція культурної освіти в програми	Осмислення соціальних тем через музику; емоційна інтерпретація творів
Інтерактивні методи	Тренінги, ділові ігри, кейси	Рольові ігри на основі музичних ситуацій; групові прослуховування й обговорення
Рефлексивна діяльність	Самооцінка, портфоліо, есе	Аналіз виступів, ведення щоденників репетицій, рефлексія після прослуховувань

Так, впровадження суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії в освітньому процесі передбачає відмову від авторитарного стилю викладання на користь діалогу, партнерства, співпраці. Особливо актуально це в контексті

індивідуальних занять з музичних дисциплін (вокал, інструмент), де особистісний контакт між викладачем і студентом має безпосередній вплив на якість освітнього процесу. Створення атмосфери довіри, поваги до думки студента, підтримка його ініціатив у виборі репертуару, інтерпретації твору або підготовки до виступу сприяє розвитку відповідальності, вміння відстоювати власну позицію, відкритості до конструктивної критики, тобто – елементів соціальної компетентності.

Наступною важливою умовою виступає організація колективних форм музичної діяльності, яка є природним і ефективним засобом соціалізації в мистецькому середовищі. Репетиції й виступи у складі ансамблів, оркестрів, хорів сприяють розвитку взаєморозуміння, навичок командної роботи, здатності координувати дії, домовлятися, підтримувати інших учасників колективу. Ротація ролей у музичному колективі (наприклад, соліст, акомпаніатор, керівник студентського ансамблю) дозволяє кожному студенту спробувати себе в різних соціальних ролях, що формує гнучкість, адаптивність і відповідальність.

Також значущим чинником є створення виховного середовища, що сприяє особистісному та соціальному розвитку студентів. Мистецьке навчання часто супроводжується підвищеним емоційним напруженням через конкуренцію, публічність, критику, необхідність виступів. Тому важливо забезпечити психологічну підтримку особистості студента, сформувати у групах атмосферу безпеки, довіри, взаємоповаги. Підтримка емоційного інтелекту студентів, розвиток емпатії через музичне мистецтво, аналіз емоційного змісту творів, обговорення почуттів, які викликає музика, сприяють глибшому усвідомленню себе й інших.

Окремої уваги заслуговує залучення студентів до соціально-культурних ініціатив і публічної діяльності. Концерти, фестивалі, волонтерські виступи, зокрема в лікарнях, будинках людей похилого віку, освітніх установах, дозволяють студентам розширити соціальний досвід, відчути себе корисними для суспільства, краще зрозуміти соціальну роль музиканта. Такі заходи

формують соціальну відповідальність, навички адаптації до різних соціальних аудиторій, комунікацію з представниками різних вікових і соціальних груп.

Водночас важливим ресурсом формування соціальної компетентності є мистецтво як засіб соціалізації та розвитку емпатії. Зміст музичних творів, їх емоційна глибина, відображення соціальних тем (війна, мир, любов, страждання) дозволяє студентам осмислювати суспільні явища, моральні дилеми, формувати ціннісні орієнтири. Обговорення таких тем у поєднанні з аналізом музичних текстів сприяє розвитку моральної рефлексії, здатності до співпереживання, інтерпретації соціального змісту через мистецтво.

Ефективними також є інтерактивні методи навчання й виховання, адаптовані до специфіки музичного фахового коледжу. Зокрема, тренінги з розвитку комунікативної культури, моделювання конфліктів у музичному колективі, ігрові форми, групові обговорення сприяють формуванню умінь слухати, домовлятися, висловлювати власну позицію, підтримувати інших. Такі методи розвивають критичне мислення, навички конструктивного зворотного зв'язку, прийняття рішень у складних соціальних ситуаціях.

Не менш важливою педагогічною умовою є і формування рефлексивної культури студентів, без якої неможливе усвідомлення особистих змін, соціальних ролей та ефективності взаємодії. Уведення елементів самоаналізу після концертів, прослуховувань, занять, ведення щоденників рефлексії, аналіз сильних і слабких сторін міжособистісного спілкування сприяють розвитку здатності до самоспостереження, саморегуляції, адекватної самооцінки.

Отже, педагогічні умови розвитку соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу охоплюють різні аспекти освітнього середовища – від методів викладання до організації колективної творчості, соціальних ініціатив, мистецького змісту навчання й індивідуального саморозвитку. Реалізація цих умов у взаємодії та системному підході забезпечує формування соціально зрілої особистості музиканта, здатного до ефективної професійної та соціальної взаємодії в умовах сучасного суспільства. Завдяки сценічному досвіду, колективному музикуванню, міжкультурній взаємодії та психологічній

підтримці студенти розвивають комунікативні навички, емоційний інтелект, стресостійкість і здатність до командної роботи.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння поняття «соціальна компетентність» у контексті сучасної освітньої парадигми. На основі вивчення вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з'ясовано, що соціальна компетентність є багатоаспектним феноменом, що охоплює пізнавальні, поведінкові, ціннісні та рефлексивні аспекти соціальної активності особистості. Аналіз ключових понять (соціальні навички, соціальна поведінка, просоціальність, соціальна адаптація, інтеграція, соціальна взаємодія, соціалізація), дозволив уточнити зміст і структуру поняття соціальної компетентності та встановити смислові зв'язки між ними.

Обґрунтовано, що соціальна компетентність розгортається у структурі, яка включає когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Така структура відображає взаємодію знань про соціальну дійсність, внутрішньої готовності до соціальної взаємодії, вміння діяти відповідно до соціальних норм та здатності до самостереження і корекції власної поведінки. Запропонована структура є методологічно обґрунтованою, дозволяє охопити ключові змістові характеристики соціальної компетентності та враховує особливості розвитку особистості у різних соціокультурних і професійно-освітніх контекстах.

Проаналізовано функціональну характеристику соціальної компетентності як інтегративної якості, що забезпечує здатність особистості ефективно орієнтуватися в соціальному середовищі, засвоювати й реалізовувати соціальні ролі, приймати обґрунтовані рішення в умовах міжособистісної взаємодії, а також розвиватися як активний, відповідальний і соціально залучений суб'єкт. Виокремлено інформаційно-прикладну, адаптаційно-соціалізуючу, ціннісно-орієнтаційну, прогностичну, поведінково-діялісну та рефлексивну функції соціальної компетентності, кожна з яких розкриває окремий аспект її прояву в

освітньому процесі та повсякденному соціальному житті. Сформовано систему критеріїв оцінювання сформованості соціальної компетентності здобувачів освіти, яка охоплює когнітивну обізнаність, мотиваційно-ціннісне ставлення, поведінкову активність і рефлексивну зрілість. Ці критерії логічно пов'язані зі структурними компонентами соціальної компетентності й дозволяють здійснювати цілісну діагностику її рівня у здобувачів освіти.

У результаті теоретичного аналізу визначено, що педагогічні засади формування соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів ґрунтуються на поєднанні класичних та сучасних педагогічних концепцій, зокрема особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного та інших підходів.

Здійснено порівняльну характеристику педагогічних умов розвитку соціальної компетентності в закладі фахової передвищої освіти немистецького профілю та у музичному фаховому коледжі. Виявлено, що попри спільні підходи до структурування педагогічного середовища, музичні заклади освіти надають більший акцент на емоційно-чуттєвий та естетичний компоненти взаємодії, що зумовлює підвищену роль особистісного і ціннісного факторів у формуванні соціальної компетентності. Натомість у закладах немистецького профілю домінує раціонально-комунікативна складова, зосереджена на функціональній взаємодії та соціальних ролях. Ця відмінність створює підґрунтя для обґрунтування специфічних педагогічних умов і методик, адаптованих до особливостей кожного типу закладу.

Основні результати досліджень та положення наукової новизни, отримані у цьому розділі, містяться у роботах [78; 80; 82; 83; 205].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ МУЗИЧНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ

2.1. Методичні засади діагностики сформованості соціальної компетентності студентів в умовах музичного фахового коледжу

Характерною рисою цілісності будь-якої освітньої системи є її здатність до саморозвитку та адаптації в умовах постійних суспільних і культурних змін. У цьому контексті підготовка студентів музичних фахових коледжів розглядається як складне соціально-педагогічне утворення, що поєднує когнітивні, ціннісно-мотиваційні та діяльнісні характеристики, спрямовані на гармонійний розвиток особистості. Як було обґрунтовано у першому розділі дисертаційного дослідження, соціальна компетентність студентів музичних фахових коледжів є інтегративним особистісним утворенням, що виявляється у здатності ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі, виконувати соціально значущі ролі та забезпечувати гармонізацію міжособистісних відносин у професійно-творчій діяльності.

Особливе значення соціальна компетентність набуває саме у сфері мистецької освіти, де професійне становлення майбутнього музиканта відбувається у процесі колективних форм роботи – ансамблевої, оркестрової чи хорової практики. Ці форми діяльності вимагають від студентів не лише високого рівня професійних умінь, а й розвинених навичок комунікації, відповідальності, здатності до емоційної чутливості та толерантності. У такому середовищі соціальна компетентність виконує подвійну функцію: вона є умовою результативності навчально-творчого процесу й водночас чинником особистісного та професійного самоствердження.

Саме тому діагностика рівня сформованості соціальної компетентності постає як необхідний етап дослідження, що дозволяє не лише зафіксувати вихідний стан цього феномену, а й визначити резерви його подальшого розвитку.

Констатувальний етап педагогічного експерименту є початковою фазою дослідження, що має діагностичний характер і спрямована на виявлення фактичного стану сформованості досліджуваного феномену до початку реалізації педагогічних впливів. Його основне завдання полягає у фіксації рівня розвитку тих характеристик, які є предметом наукового пошуку, та у створенні емпіричної бази для подальших порівнянь результатів формувального та контрольного етапів експерименту. У педагогічних дослідженнях констатувальний етап визначається як необхідна методологічна умова для забезпечення валідності наукових висновків і перевірки гіпотези дослідження [138].

Важливою особливістю цього етапу є його комплексний характер, оскільки дослідник не лише вимірює та описує стан досліджуваного явища, але й визначає чинники, які впливають на нього, та окреслює проблемні зони освітнього процесу. Як зазначають І. Зарубінська [49] та О. Варецька [14], завдяки констатувальному зрізу можна виявити розрив між теоретично визначеними критеріями сформованості компетентності та їхнім фактичним проявом у студентів.

У сучасних наукових працях констатувальний етап педагогічного експерименту визначається як «метод зрізів», що передбачає використання комплексу емпіричних методів – тестування, анкетування, педагогічного спостереження, експертного оцінювання – для отримання валідної та репрезентативної інформації [46; 29]. Саме ці методи забезпечують можливість не лише кількісного вимірювання, а й якісної інтерпретації результатів, що надзвичайно важливо у контексті дослідження соціальної компетентності студентів мистецького профілю. Констатувальний етап педагогічного експерименту виконує діагностичну, аналітичну та прогностичну функції. Він забезпечує визначення вихідного рівня сформованості компетентності, аналіз освітніх умов, у яких здійснюється професійна підготовка, а також створює підґрунтя для прогнозування ефективності запропонованих педагогічних впливів. З огляду на це, його результати є необхідною передумовою для подальшого формувального етапу експерименту, на якому відбувається перевірка та апробація розроблених педагогічних умов.

Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що констатувальний етап педагогічного експерименту мав на меті не лише фіксацію вихідного рівня сформованості соціальної компетентності студентів, а й глибоке вивчення її структурних складових у реальних умовах освітнього середовища музичних фахових коледжів. Його реалізація була спрямована на комплексне дослідження мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів, їхніх знань про соціальні норми та ролі, практик соціальної взаємодії у колективній діяльності, а також рівня рефлексії та здатності до самооцінювання. Саме сукупність цих параметрів дозволила отримати цілісне уявлення про стан сформованості соціальної компетентності як інтегративної особистісної характеристики, що визначає готовність майбутніх музикантів до ефективної професійної та соціальної діяльності. При цьому визначальним орієнтиром для діагностики стали критерії та показники, обґрунтовані у першому розділі дисертаційного дослідження. Вони відображають ключові компоненти соціальної компетентності – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінково-діяльнісний та рефлексивний – і забезпечують науково обґрунтовану основу для оцінювання рівнів її сформованості. У табл. 1.3 було наведено систематизоване представлення цих критеріїв та показників, що стало підґрунтям для організації подальшої емпіричної діагностики на констатувальному етапі експерименту.

Спираючись на раніше визначені критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів, варто зазначити, що подальша експериментальна робота неможлива без визначення рівнів розвитку цього інтегративного особистісного утворення. Визначення рівнів сформованості соціальної компетентності є необхідною передумовою ефективної організації освітнього процесу, дозволяє не лише об'єктивно оцінити вихідний стан студентів, а й своєчасно коригувати педагогічні впливи, спрямовані на розвиток їхньої здатності до гармонійної соціальної взаємодії та професійної самореалізації.

Відповідно до визначених критеріїв, нами було виокремлено три рівні сформованості соціальної компетентності студентів – *високий, середній та низький*.

Високий рівень характеризується наявністю у студентів сформованої мотиваційної спрямованості на співпрацю, толерантність і взаємоповагу у процесі навчально-творчої діяльності. Для них притаманне усвідомлення соціальної взаємодії як цінності та важливої умови професійного зростання. Когнітивний компонент на цьому рівні виявляється у ґрунтовних знаннях соціальних норм і правил взаємодії, уявленнях про професійні та міжособистісні ролі в музичному колективі, здатності адекватно застосовувати знання у конкретних ситуаціях. За поведінково-діяльнісним критерієм студенти демонструють високий рівень комунікативних та організаторських здібностей, уміння ефективно працювати у колективних формах (ансамбль, хор, оркестр), виявляють ініціативність, здатність конструктивно вирішувати конфлікти. Рефлексивний компонент виражений у сформованій здатності до самокритичності, адекватної самооцінки власних соціальних умінь, схильності до рефлексії та прагнення до особистісного й професійного самовдосконалення.

Середній рівень притаманний студентам, які визнають значущість колективної взаємодії, проте мотивація до співпраці в них є нестійкою та ситуативною. Соціальна компетентність розглядається ними радше як вимога освітнього середовища, ніж як внутрішня потреба. Когнітивний компонент виявляється у частковому засвоєнні знань про соціальні ролі та норми, що може зумовлювати труднощі у застосуванні їх на практиці. Поведінково-діяльнісний компонент характеризується здатністю брати участь у групових формах роботи, проте з обмеженим рівнем ініціативності та недостатньою готовністю до конструктивного вирішення конфліктів. Рефлексивний компонент проявляється у фрагментарній здатності до самоаналізу, частковій критичності у ставленні до власної поведінки, наявності переважно адекватної, але нестійкої самооцінки.

Низький рівень визначається відсутністю стійкої мотивації до соціальної взаємодії, переважанням індивідуалістичних установок, байдужим ставленням до колективної діяльності та низьким рівнем орієнтації на соціальну відповідальність. Когнітивний компонент обмежується поверховими знаннями про соціальні норми й правила, відсутністю чітких уявлень про професійні та міжособистісні ролі, що

призводить до дезадаптації у колективі. Поведінково-діяльнісний компонент проявляється у слабких комунікативних навичках, труднощах у співпраці, схильності уникати відповідальності та невмінні конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Рефлексивний компонент на цьому рівні є недостатньо сформованим: студенти виявляють низьку здатність до самоаналізу, переважно завищену або занижену самооцінку, відсутність прагнення до самовдосконалення.

Визначення зазначених рівнів дало змогу систематизувати отримані діагностичні дані та розкрити специфіку прояву соціальної компетентності у студентів музичних фахових коледжів. Такий підхід дозволив не лише окреслити сильні та слабкі сторони кожного з критеріїв, а й виявити внутрішні суперечності між теоретично визначеними орієнтирами й фактичними результатами. Водночас результати класифікації створили підґрунтя для подальшого аналізу ефективності педагогічних умов, у яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців мистецького профілю.

Таким чином, метою констатувального етапу було виявлення вихідного рівня сформованості соціальної компетентності у студентів мистецького профілю, що дало можливість оцінити ефективність чинних педагогічних умов у закладах фахової передвищої освіти та виявити суперечності, які потребують вирішення. Завданням даного етапу було забезпечення науково обґрунтованої діагностики, що ґрунтується на поєднанні кількісних та якісних методів дослідження, а також створення вихідної бази для подальшої перевірки розробленої моделі формування соціальної компетентності студентів у процесі музичного навчання.

Базою реалізації констатувального етапу виступили заклади фахової передвищої освіти мистецького спрямування, а саме: Харківський музичний фаховий коледж імені Б. М. Лятошинського, Запорізький фаховий коледж мистецтв і культури імені П. І. Майбороди, Сумський фаховий коледж мистецтв і культури імені Д. С. Бортнянського, Криворізький обласний фаховий музичний коледж.

Експериментальне дослідження проводилося серед здобувачів освітньо-професійної програми «Музичне мистецтво» спеціальності 025 «Музичне мистецтво», що забезпечило однорідність вибірки за фаховою підготовкою та

дозволило отримати валідні результати. У дослідженні взяли участь 286 студентів I–IV курсів освітньо-професійної програми «Музичне мистецтво» спеціальності 025 «Музичне мистецтво». Із них 186 осіб (65,0 %) становили дівчата та 100 осіб (35,0 %) – юнаки. Вибірка була збалансованою за курсами навчання: 72 студенти I курсу (25,2 %), 71 студент II курсу (24,8 %), 69 студентів III курсу (24,1 %) та 74 студенти IV курсу (25,9 %). Такий розподіл дозволив простежити динаміку формування соціальної компетентності залежно від етапу професійної підготовки. Серед учасників були представлені основні напрями мистецької діяльності: виконавська (інструментальна та вокальна), ансамблева, оркестрова й хорова практика. Це забезпечило комплексний зріз даних і дало змогу оцінити специфіку прояву соціальної компетентності у різних видах колективної творчої діяльності. Загальна чисельність вибірки та її структура забезпечили достатній рівень репрезентативності для узагальнення результатів і формування достовірних наукових висновків.

Для досягнення мети констатувального етапу було використано комплекс методів діагностики, які дозволяють об'єктивно оцінити рівень сформованості соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів. Вибір інструментарію ґрунтувався на визначених у першому розділі критеріях та показниках, що охоплюють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінково-діяльнісний та рефлексивний компоненти соціальної компетентності. З метою встановлення рівнів її сформованості нами було дібрано діагностичний інструментарій відповідно до кожного з окреслених критеріїв (табл. 2.1), що забезпечило комплексний підхід до аналізу вихідного стану досліджуваного феномену та створило умови для подальшого зіставлення результатів на формульованому етапі експерименту.

**Діагностичні методики та методи визначення рівня сформованості
соціальної компетентності**

Критерій	Діагностичний інструментарій
Критерій мотиваційно-ціннісного ставлення	Анкета «Мотивація соціальної взаємодії» (адапт. за А. Мехрабіаном, Л. І. Божович); Методика діагностики ціннісних орієнтацій М. Рокича
Критерій когнітивної сформованості	Тестові завдання на основі опитувальника соціальної компетентності А. Роттера; Тест «Знання норм професійної етики музиканта» (авторська адаптація)
Критерій поведінково-діяльнісної активності	Методика «Комунікативні та організаторські здібності» (КОС-2, В. Синявський, Б. Федоришин); Педагогічне спостереження під час репетицій і концертів (авторська карта спостереження)
Критерій рефлексивної зрілості	Методика «Рівень розвитку рефлексії»; Анкета самооцінювання соціальної активності (адапт. за D. Goleman, 1995)

За критерієм мотиваційно-ціннісного ставлення досліджувалися ставлення студентів до колективної діяльності, орієнтація на співпрацю та усвідомлення значущості соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності. Для цього було застосовано анкету «Мотивація соціальної взаємодії» (адаптація за А. Мехрабіаном і Л. Божович), а також методику діагностики ціннісних орієнтацій М. Рокича, що дозволила виявити домінуючі життєві цінності та їхній зв'язок із професійною мотивацією студентів [211].

Анкета «Мотивація соціальної взаємодії» базується на теоретичних положеннях А. Мехрабіана про мотивацію до афіліації (потребу встановлювати й

підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми) та розробках Л. Божович щодо мотиваційної сфери особистості. У вітчизняній психології метод адаптовано для вивчення мотивації до співпраці, комунікації, взаємодопомоги та соціальної підтримки. Повний текст анкети подано у *Додатку В*. Анкета охоплює чотири показники мотиваційно-ціннісного критерію:

– «орієнтація на співпрацю та взаємодопомогу» відображали твердження № 1 («Мені легше працювати в групі, ніж самотійно»), № 2 («Я відчуваю задоволення, коли допомагаю однокурсникам»), № 4 («У новій компанії я швидко знаходжу спільну мову з людьми»), № 8 («Я вважаю, що результат групової роботи зазвичай кращий за індивідуальний»), № 10 («Я легко долучаюся до нових колективів і почуваюся комфортно в них»), № 13 («Я отримую задоволення від спільного виконання творчих завдань (ансамбль, хор, оркестр)'), № 16 («Я завжди готовий надати підтримку колезі чи другові у складній ситуації»), № 20 («Я вважаю, що успіх у житті значною мірою залежить від уміння ладнати з людьми»);

– «прагнення до лідерства та організаторської активності» вимірювали твердження № 6 («Я готовий брати на себе роль організатора у спільних проєктах»), № 11 («Я вмію переконати інших прийняти мою точку зору»), № 15 («Мені подобається координувати роботу інших, коли ми працюємо разом»), № 18 («Мені важливо, щоб мої досягнення були визнані колективом»);

– «схильність до уникання конфліктів» відображали твердження № 3 («Я намагаюся уникати конфліктів навіть тоді, коли впевнений у своїй правоті»), № 9 («У конфліктній ситуації я намагаюся першим зробити крок до примирення»), № 12 («Для мене важливіше зберегти гарні стосунки, ніж довести власну правоту»), № 19 («У спільній роботі я більше схильний слухати інших, ніж висловлювати власну думку»);

– «соціальна тривожність у взаємодії» виявлялася через твердження № 5 («Для мене важливо отримувати схвалення від оточення»), № 7 («Я відчуваю напруження у ситуаціях, коли потрібно виступати перед аудиторією»), № 14 («Я відчуваю тривогу, якщо хтось із колективу ставиться до мене негативно»), № 17 («Я уникаю ситуацій, де потрібно проявляти ініціативу в новому колективі»).

Респондентам пропонується серія тверджень, які вони оцінюють за ступенем згоди/незгоди. Усі твердження анкети оцінюються студентами за п'ятибальною шкалою Лайкерта: «повністю згоден» – 5 балів, «згоден» – 4, «важко сказати» – 3, «не згоден» – 2, «повністю не згоден» – 1. За результатами визначаються: орієнтація на соціальне прийняття та підтримку; прагнення до лідерства чи домінування; схильність до уникання конфліктів; рівень соціальної тривожності у взаємодії. Методика використовується у педагогічних експериментах для аналізу мотиваційно-ціннісного критерію соціальної компетентності, оскільки вона дозволяє виявити установки студентів щодо взаємодії у навчально-творчій діяльності, їхню готовність до кооперації й здатність до емпатії.

Методика діагностики ціннісних орієнтацій М. Рокича (Rokeach Value Survey, RVS) є одним із найбільш відомих і валідних інструментів вивчення мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Вона розроблена американським психологом М. Рокичем і представлена у його фундаментальній праці «The Nature of Human Values» (1973), яка заклала підґрунтя для подальших досліджень у галузі соціальної та педагогічної психології. Основна ідея методики полягає у визначенні індивідуальної ієрархії цінностей та аналізі того, як домінуючі цінності впливають на поведінку, соціальну взаємодію й професійну діяльність людини [211]. Структура методики передбачає виокремлення двох блоків цінностей: термінальних та інструментальних. Термінальні цінності відображають уявлення людини про кінцеві життєві цілі (щастя, любов, свобода, гармонія, творчість, суспільне визнання), тоді як інструментальні цінності репрезентують засоби їх досягнення (чесність, відповідальність, толерантність, рішучість, вихованість). Респонденту пропонується ранжувати кожен із блоків цінностей у порядку їхньої значущості. Отримані результати дозволяють визначити не лише домінуючі цінності, але й простежити індивідуальні відмінності у системі ціннісних орієнтацій.

У педагогічних дослідженнях методика М. Рокича набуває особливої актуальності, оскільки цінності виступають ключовим регулятором соціальної поведінки та критерієм сформованості соціальної компетентності. Для студентів

музичних фахових коледжів ця методика дає змогу з'ясувати, які життєві й професійні орієнтири є для них провідними, наскільки вони орієнтовані на творчість, співпрацю, відповідальність чи індивідуальне самоствердження. Важливо, що виявлення співвідношення термінальних та інструментальних цінностей дозволяє оцінити не лише їхній вплив на професійну мотивацію, але й потенціал для гармонійної соціалізації та колективної діяльності.

У вітчизняних наукових працях підтверджено доцільність використання методики М. Рокича для дослідження студентської молоді. Зокрема, О. Петрунько [117] показала, що система цінностей визначає характер соціальної поведінки студентів і виступає показником їхньої готовності до ефективної взаємодії в освітньому середовищі. Це дозволяє розглядати методику як надійний інструмент оцінювання мотиваційно-ціннісного критерію соціальної компетентності, що поєднує у собі діагностичний і прогностичний потенціал.

У процесі нашого дослідження ця методика застосовувалася для виявлення ієрархії цінностей студентів музичних фахових коледжів. Опитування проводилося індивідуально, під час якого кожному респонденту пропонувався друкований бланк із двома списками цінностей (по 18 позицій у кожному). Студент мав упорядкувати їх у порядку особистої значущості, від найважливішої (1) до найменш значущої (18). Середній час виконання завдання становив близько 25–30 хвилин.

Результати ранжування оброблялися у два етапи. По-перше, обчислювався індивідуальний профіль ціннісних орієнтацій, що дозволяв виявити домінуючі життєві та професійні пріоритети кожного студента. По-друге, проводився груповий аналіз, який дав змогу визначити типові для студентів мистецьких коледжів ціннісні орієнтири та їхній вплив на соціальну компетентність. Зокрема, було простежено співвідношення гуманістичних (творчість, духовність, дружба, гармонія) та індивідуалістичних (матеріальне благополуччя, влада, престиж) цінностей у системі пріоритетів студентів.

Для діагностики рівня мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності особливе значення мають такі показники: усвідомлення значущості соціальних цінностей (орієнтація на співпрацю, взаємодопомогу, толерантність,

відповідальність); сприйняття професійної діяльності як цінності (творчість, самореалізація, мистецька самовіддача); індивідуально-життєві орієнтири (сім'я, гармонія, любов, матеріальна забезпеченість).

Виявлення ієрархії цінностей дозволяє диференціювати студентів за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності. Так, високий рівень притаманий тим, у кого домінують цінності співпраці, творчості та соціальної відповідальності; середній рівень характеризується поєднанням гуманістичних та індивідуалістичних орієнтирів без чіткої ієрархії; низький рівень – переважання індивідуалістичних чи матеріально орієнтованих цінностей.

Таким чином, застосування анкети «Мотивація соціальної взаємодії» та методики ціннісних орієнтацій М. Рокича дає змогу комплексно дослідити мотиваційно-ціннісну сферу студентів музичних фахових коледжів, визначити їхні провідні орієнтації у соціальній взаємодії та співвіднести домінуючі життєві цінності з професійною спрямованістю.

Критерій когнітивної сформованості передбачає оцінювання обізнаності студентів із соціальними нормами та правилами взаємодії, знаннями про соціальні ролі в музичному середовищі, а також умінням визначати ефективні стратегії розв'язання конфліктів. Для цього застосовувалися тестові завдання на основі опитувальника соціальної компетентності А. Роттера [214], а також авторські тести, спрямовані на перевірку знань норм професійної етики музиканта [49].

У класичному вигляді А. Роттер відомий, передусім, як автор «Шкали локусу контролю», розробленої у 1966 р. Методика А. Роттера є одним із найвідоміших інструментів у соціально-психологічних дослідженнях. Вона була розроблена у межах теорії соціального навчання А. Роттера та призначена для вимірювання узагальнених очікувань особистості щодо контролю над подіями у власному житті. У класичному варіанті опитувальник складається з 29 пар тверджень, де респондент має обрати те, з яким він найбільше погоджується. З них 6 є нейтральними й виконують роль «маскувальних», а решта 23 оцінюють орієнтацію на інтернальний (внутрішній) або екстернальний (зовнішній) локус контролю. Вибір варіантів

інтернального типу свідчить про схильність людини приписувати результати власним зусиллям, відповідальності та активності. Натомість вибір екстернальних тверджень відображає тенденцію пояснювати результати випадком, удачею або діями інших людей. У педагогічних і соціально-психологічних дослідженнях цей інструмент використовується як показник соціальної компетентності, оскільки здатність брати відповідальність за власну поведінку, прогнозувати наслідки дій і взаємодіяти з іншими є важливим когнітивним аспектом соціальної зрілості. Дослідження підтверджують, що інтернали демонструють вищу мотивацію до навчання, більшу готовність до співпраці й виражені навички саморегуляції, тоді як екстернали частіше уникають відповідальності, виявляють тривожність у колективній роботі та схильні до перекладання провини [20; 25].

Для потреб нашого експерименту методика застосовувалася у скороченій та адаптованій формі, де відбір тверджень був спрямований на діагностику когнітивного критерію соціальної компетентності. Зокрема, оцінювалася здатність студентів брати відповідальність у навчально-творчій діяльності, готовність до конструктивного розв'язання конфліктів у музичному середовищі та схильність покладатися на власні зусилля у досягненні результатів.

Структура адаптованого тесту включає 8 пар альтернативних тверджень, які відображають різні аспекти соціальної взаємодії та професійного навчання у музичному фаховому коледжі (*Додаток В*). Зміст тверджень зорієнтований на такі тематичні блоки:

Блок 1 «Відповідальність за навчально-творчу діяльність» – оцінював ставлення студентів до ролі власних зусиль і праці у досягненні результатів (наприклад: «Успіх у музиці залежить насамперед від регулярних занять і наполегливості» / «Більше залежить від таланту та випадкових факторів»).

Блок 2 «Колективна взаємодія» – перевіряв, наскільки студенти усвідомлюють власний вплив на ефективність ансамблевої, хорової чи оркестрової роботи (наприклад: «Я відчуваю, що можу впливати на атмосферу в колективі» / «Атмосфера складається сама собою, і від мене мало що залежить»).

Блок 3 «Стратегії вирішення конфліктів» – відображав схильність студентів до активної участі у подоланні конфліктних ситуацій (наприклад: «Конфлікт можна вирішити спільними зусиллями» / «Більшість конфліктів вирішуються самі собою»).

Блок 4 «Соціальна відповідальність» – фокусувався на здатності брати відповідальність за власну поведінку та взаємини з іншими (наприклад: «Мої досягнення залежать від уміння планувати та організовувати власну роботу» / «Головне – які завдання поставить викладач»).

Процедура проведення тестування передбачає вибір респондентами одного з двох варіантів у кожній парі тверджень. Варіанти, що відображають інтернальний локус контролю (орієнтація на власні зусилля та відповідальність), оцінювалися як показники високої сформованості когнітивного компонента соціальної компетентності. Вибір екстернальних тверджень (орієнтація на випадок, обставини чи вплив інших) засвідчує нижчий рівень її розвитку.

Для обробки результатів підраховувалася кількість інтернальних відповідей, після чого респонденти відносилися до однієї з трьох груп:

високий рівень – домінує інтернальний локус контролю (6–8 інтернальних відповідей із 8 можливих), що свідчить про розвинену здатність брати відповідальність за навчально-творчу діяльність та конструктивно вирішувати соціальні ситуації;

середній рівень – поєднання інтернальних та екстернальних орієнтацій (3–5 інтернальних відповідей), що свідчить про нестійку систему когнітивних уявлень;

низький рівень – переважання екстернального локусу контролю (0–2 інтернальні відповіді), що характеризується перекладанням відповідальності на зовнішні фактори та недостатнім розвитком здатності до саморегуляції у соціальній взаємодії.

Тест «Знання норм професійної етики музиканта» (*Додаток В*) було розроблено автором дослідження з урахуванням підходів до визначення структури соціальної компетентності, запропонованих І. Зарубінською [49]. В основі тесту – положення про те, що когнітивний компонент соціальної компетентності охоплює

не лише знання соціальних норм і правил взаємодії, але й обізнаність у специфічних етичних стандартах професійної діяльності музиканта. Структура тесту включає 20 завдань закритого й відкритого типу, розподілених на три блоки:

Блок 1 «Знання загальних норм професійної етики» – перевіряв розуміння базових принципів професійної поведінки: відповідальності, дисциплінованості, толерантності, поваги до колег і викладачів (приклад питання: «Які основні принципи взаємодії між учасниками оркестру є обов’язковими?»).

Блок 2 «Етичні норми у колективній музичній діяльності» – був спрямований на з’ясування знань студентів про правила співпраці в ансамблі, хорі чи оркестрі, важливість взаємоповаги та підтримки (приклад завдання: «Позначте твердження, які відповідають етичним нормам спільного виконання: а) повага до диригента; б) індивідуальне самовираження без урахування колективу; в) уміння підпорядкувати власну партію загальному звучанню»).

Блок 3 «Професійна етика виконавця і публічний виступ» – оцінював знання студентів про норми поведінки музиканта перед аудиторією, про етичні принципи взаємодії з глядачами, правила концертного етикету (приклад питання: «Які з наведених правил належать до концертного етикету? Оберіть кілька варіантів»).

Процедура проведення тестування передбачала виконання завдань як у форматі вибору правильної відповіді, так і у формі коротких письмових відповідей. Для підвищення об’єктивності результатів застосовувалася шкала оцінювання: 1 бал – правильна відповідь на закриті питання або частково правильна на відкрите; 2 бали – розгорнута правильна відповідь, що демонструє глибоке розуміння етичної проблематики. Інтерпретація результатів здійснювалася за сумою набраних балів:

високий рівень знань – 30–40 балів: студенти демонструють системне розуміння етичних норм професійної діяльності музиканта, здатність застосовувати їх у колективній роботі та концертній практиці;

середній рівень – 15–29 балів: студенти мають фрагментарні знання, які часто застосовують ситуативно;

низький рівень – 0–14 балів: відсутнє усвідомлення етичних норм, спостерігається орієнтація на особисту вигоду чи індивідуалізм у навчально-творчій діяльності.

Авторський тест дозволив комплексно оцінити рівень когнітивного компонента соціальної компетентності, зокрема рівень знань студентів про професійну етику музиканта, що виступає важливою складовою їхньої готовності до майбутньої фахової діяльності.

Оцінювання соціальної компетентності за *критерієм поведінково-діяльнісної активності* було спрямоване на виявлення вмінь студентів ефективно взаємодіяти у навчально-творчому середовищі, демонструвати комунікативні здібності, брати на себе організаторські функції у колективних формах роботи, а також адекватно виконувати соціальні ролі в ансамблевій, хоровій та оркестровій практиці. Діагностика за цим критерієм здійснювалася за допомогою методики «Комунікативні та організаторські здібності» (КОС-2, В. Синявський, Б. Федоришин), яка дозволила оцінити вміння працювати в команді та здатність виконувати різні соціальні ролі. Також використовувалося педагогічне спостереження за діяльністю студентів у процесі репетицій та концертної практики, що дало змогу зафіксувати прояви конструктивного чи деструктивного характеру взаємодії [29; 46].

Методика «КОС-2» посідає важливе місце у системі діагностичного інструментарію для вивчення соціальної компетентності. Вона була створена у 1980-х рр. українським науковцем Б. Федоришином у співавторстві з В. Синявським як удосконалений варіант первинної версії КОС. Підкреслимо, що, на відміну від багатьох зарубіжних методик, КОС-2 розроблялася безпосередньо для умов вітчизняної освіти і враховувала соціокультурні реалії українського студентства, що обумовлює її високу адаптивність та валідність у сучасному освітньому контексті.

Структура методики складається з 40 запитань закритого типу («так» / «ні»), що дозволяють оцінити схильність особи до ініціювання міжособистісних контактів, рівень комунікативної активності, уміння організовувати інших та брати

на себе відповідальність за результат колективної діяльності. Відповіді респондентів підсумовуються за спеціальним ключем, у результаті чого визначається рівень розвитку комунікативних здібностей (здатність до контактності, товариськості, емпатії, діалогічності) та організаторських здібностей (ініціативність, лідерські якості, уміння координувати діяльність групи, відповідальність).

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях КОС-2 отримала широке визнання завдяки своїй простоті та надійності. Зокрема, методика активно використовується в експериментальних дослідженнях студентської молоді різних спеціальностей для діагностики рівня готовності до професійної діяльності у сфері «людина–людина». Так, наприклад, у дослідженнях студентів медичних спеціальностей КОС-2 застосовувалася як індикатор здатності майбутніх фахівців до комунікації з пацієнтами та організації колективної діяльності в умовах лікувального процесу. Так, у статті Ю. Данилевич [31], зазначено, що результати за КОС-2 дозволяють виявляти рівень готовності студентів до ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. У соціально-психологічних дослідженнях студентської молоді КОС-2 використовується для оцінки готовності до співпраці, здатності виконувати соціальні ролі у колективах та рівня розвитку навичок групової комунікації, що робить її важливим інструментом в освітніх експериментах, зокрема й у сфері мистецької освіти [17]. Валідність і надійність методики підтверджуються багаторічним використанням у вітчизняних наукових роботах. КОС-2 характеризується високим коефіцієнтом внутрішньої узгодженості, що дозволяє розглядати її як надійний діагностичний засіб для визначення поведінково-діяльнісного компонента соціальної компетентності студентів.

У нашому дослідженні Методика КОС-2 була використана для діагностики поведінково-діяльнісного компонента соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів. Вибір цього інструменту зумовлений тим, що саме комунікативні та організаторські уміння визначають ефективність взаємодії студентів у колективних формах музично-творчої діяльності – хорі, оркестрі,

ансамблі. Тестування проводилося серед студентів I–IV курсів Харківського музичного фахового коледжу ім. Б. М. Лятошинського, Запорізького фахового коледжу мистецтв і культури ім. П. І. Майбороди, Сумського фахового коледжу мистецтв і культури ім. Д. С. Бортнянського, Криворізького обласного фахового музичного коледжу. Респондентам пропонувалося дати відповіді «так» або «ні» на 40 тверджень, що стосувалися їхніх комунікативних схильностей (здатність легко вступати у контакт, підтримувати спілкування, проявляти ініціативу) та організаторських умінь (готовність координувати роботу колективу, брати відповідальність, впливати на прийняття групових рішень).

Обробка результатів здійснювалася за ключем: кожна відповідь, що відповідала критеріям комунікативних чи організаторських здібностей, оцінювалася в 1 бал. Сума балів дозволяла визначити рівень розвитку обох складових: високий рівень (31–40 балів) – здатність швидко й ефективно встановлювати контакти, активно включатися у колективну діяльність, брати на себе організаторські функції; середній рівень (16–30 балів) – ситуативні прояви комунікації та організаторських умінь, залежність від умов колективної взаємодії; низький рівень (0–15 балів) – труднощі у налагодженні контактів, невпевненість у колективній діяльності, уникання організаторських ролей. Методика показала себе як надійний інструмент: при повторному тестуванні у контрольних групах (через пів року) результати були співставними, що підтверджує стабільність діагностованих показників. Це дозволяє вважати КОС-2 не тільки діагностично значущим, але й прогностичним інструментом для відстеження динаміки розвитку соціальної компетентності студентів.

Слід зазначити, що лише тестових даних КОС-2 недостатньо для комплексного аналізу, адже вони відображають переважно самооцінку та узагальнені уявлення респондентів про власну поведінку. Для забезпечення більшої об'єктивності діагностики та перевірки фактичних проявів соціальної компетентності у реальних умовах навчально-творчої діяльності додатково було застосовано метод педагогічного спостереження. Саме цей метод дав можливість

простежити реальну поведінку студентів у процесі репетицій та концертних виступів, зафіксувати як конструктивні, так і деструктивні прояви їхньої взаємодії.

У межах дослідження була розроблена авторська карта педагогічного спостереження (*Додаток Г*), яка дала змогу систематично фіксувати поведінкові прояви студентів під час репетицій та концертної практики. Ця карта охоплювала чотири блоки:

1. Комунікативна активність – уміння встановлювати контакт із колегами, ініціативність у діалозі, вміння слухати та враховувати думку інших.

2. Організаторські прояви – здатність брати на себе координаційні функції, пропонувати конструктивні рішення, розподіляти ролі, відповідати за загальний результат.

3. Дотримання етичних норм – прояви поваги до диригента та учасників колективу, коректність у поведінці, здатність до конструктивного розв'язання конфліктів.

4. Участь у творчому процесі – дисциплінованість, готовність до систематичних занять, якість виконання своєї ролі у колективі, прагнення до спільного результату.

Кожен із блоків оцінювався за чотирибальною шкалою (1 – низький рівень прояву; 2 – нижче середнього; 3 – середній; 4 – високий рівень). Це дозволило не лише якісно описати поведінку студентів, але й перевести її у кількісні показники для подальшого аналізу.

Спостереження здійснювалося під час репетицій ансамблів, хору та оркестру, а також у процесі концертних виступів студентів. Такі ситуації є показовими, адже саме в них соціальна компетентність проявляється найбільш виразно: від здатності швидко встановлювати контакт до вміння координувати дії з колективом та дотримуватися норм етики взаємодії. Педагогічне спостереження проводилося упродовж двох навчальних семестрів. Кожен студент спостерігався щонайменше у трьох різних видах діяльності: під час репетиції, під час занять у малих групах (ансамблі) та під час публічного виступу. Це дало змогу простежити динаміку поведінки в різних соціально-творчих ситуаціях.

За критерієм рефлексивної зрілості визначалися рівень самокритичності студентів, їхня здатність до самоаналізу та прагнення до особистісного самовдосконалення. Для цього застосовувалася методика визначення рівня рефлексивності (авторська модифікація за А. Карповим, В. Пономарьовою), а також анкета самооцінювання соціальної активності (адаптована за D. Goleman, 1995), що дозволяла поєднати кількісні та якісні дані [74; 138; 185].

Методика визначення рівня рефлексивності була створена на основі діагностичного інструменту А. Карпова «Методика дослідження індивідуальної міри рефлексивності», який широко застосовувався в психології для оцінки здатності особистості до усвідомлення власних дій, їхніх причин та наслідків. Українськими дослідниками (зокрема В. Пономарьовою та колегами) запропоновано адаптовану та спрощену версію методики, яка дозволяє застосовувати її у студентському середовищі, у тому числі в освітніх експериментах [74]. Рефлексія визначається як інтегративна властивість особистості, що виявляється у здатності до самоаналізу, самоконтролю та усвідомлення власної активності у взаємодії з іншими. У дослідженні соціальної компетентності цей показник є важливим, адже він безпосередньо впливає на здатність студентів критично оцінювати власні дії у колективі, усвідомлювати свої соціальні ролі й будувати стратегії самовдосконалення.

Адаптована версія методики включає 27 тверджень, що стосуються різних аспектів рефлексії (*Додаток Д*): когнітивного (усвідомлення власних думок і дій); емоційного (аналіз власних почуттів у соціальних ситуаціях); комунікативного (усвідомлення впливу власної поведінки на взаємодію з іншими людьми); прогностичного (здатність передбачати наслідки власних рішень).

Респонденту пропонується оцінити ступінь згоди з кожним твердженням за 5-бальною шкалою Лайкерта («повністю згоден» – 5, «повністю не згоден» – 1). Набрані бали підсумовуються за окремими блоками та загальним показником. За підсумковою шкалою виділяються три рівні:

високий рівень (101–135 балів): студент має стійку здатність до самоаналізу, усвідомлює свої вчинки й активно прагне до самовдосконалення;

середній рівень (67–100 балів): рефлексія проявляється ситуативно, у типових ситуаціях; студент здатний аналізувати власні дії, але не завжди робить це систематично;

низький рівень (27–66 балів): рефлексивні дії маловиражені; студент не схильний аналізувати власні помилки й орієнтується переважно на зовнішні оцінки.

Модифікована версія є більш адаптованою для студентського контингенту, вона скорочена за обсягом і доступна для швидкого заповнення (15–20 хв). Вона також забезпечує валідні дані для педагогічних експериментів, поєднуючи кількісний аналіз (сумарні бали) з якісною інтерпретацією (тенденції у відповідях).

Застосування цієї методики дозволило оцінити рівень розвитку рефлексивного компонента соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів, зокрема їхню здатність аналізувати власну участь у творчих колективах, оцінювати сильні та слабкі сторони взаємодії та формувати прагнення до вдосконалення професійної і соціальної поведінки.

Таким чином, на основі визначених критеріїв і показників соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів, а також добору валідних діагностичних методик, нами було сформовано *методичне забезпечення визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів мистецького профілю*. Його структура передбачає узгодженість між критеріями дослідження, застосованим діагностичним інструментарієм, процедурою збору даних, способами інтерпретації результатів та методичними матеріалами (табл. 2.2).

**Методичне забезпечення діагностики сформованості соціальної
компетентності студентів музичних фахових коледжів**

Критерії	Методики	Характеристика діагностики	Процедура	Рівні сформованості	Матеріали
Критерій мотиваційно- ціннісного ставлення	Анкета «Мотивація соціальної взаємодії» (А. Мехраб'ян, Л. Божович); методика ціннісних орієнтацій (М. Рокич)	Виявлення ставлення до колективної діяльності, орієнтації на співпрацю, визначення ієрархії життєвих професійних цінностей	Анкетуван ня у письмовій формі, аналіз орієнтацій на співпрацю, взаємодопо могу	Високий — стійка мотивація до взаємодії, уцінність колективної діяльності; середній — вибіркові мотиви до співпраці; низький — низька значущість соціальної взаємодії	Бланк анкети; — опиту- вальник цінностей
Критерій когнітивної сформованос ті	Опитувальни к соціальної компетентнос ті (А. Роттер, адаптація); авторський тест «Знання норм професійної етики музиканта»	Вимірювання обізнаності студентів щодо соціальних норм і правил, розуміння соціальних ролей у музичному середовищі, знання етичних стандартів та стратегій розв'язання конфліктів	Тестування у груповій формі; оцінка знань соціальних норм етики	Високий — обізнаність у нормах, стратегічне мислення; середній — часткове знання; низький — слабке розуміння норм і ролей	Опиту- вальник; — авторсь- кий тест

Критерій поведінково-діяльнісної активності	Методика «КОС-2»; авторська карта педагогічного спостереження	Дослідження комунікативних і організаторських здібностей, проявів соціальної активності, відповідальності та репетиційно-дисциплінованості у творчих колективах	Виконання тесту + фіксація поведінки на репетиціях і концертах	Високий активна взаємодія, лідерство, відповідальність; середній ситуативна активність; низький пасивність, уникання взаємодії	— Бланк КОС-2; — карта спостереження
Критерій рефлексивної зрілості	Методика визначення рівня рефлексивності; анкета самооцінювання соціальної активності	Визначення рівня самокритичності, здатності до самоаналізу, рефлексії власних дій і соціальної взаємодії, прагнення до особистісного самовдосконалення	Самооцінювання у письмовій формі	Високий здатність до глибокого самоаналізу; середній часткова рефлексія; низький відсутність самокритики	— Опитувальник рефлексії; — анкета самооцінки

Як видно з табл. 2.2, методичне забезпечення діагностики соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів охоплює всі її ключові компоненти – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінково-діяльнісний та рефлексивний.

Мета створення методичного забезпечення полягала у виявленні вихідного рівня сформованості соціальної компетентності студентів, аналізі сильних і слабких сторін їхньої готовності до професійної взаємодії та створенні вихідної бази для подальшого формувального етапу експерименту.

Застосування зазначених методів дає можливість поєднати кількісний та якісний підхід, забезпечивши комплексність і достовірність діагностики. Тестові та анкетні методики дозволяють зафіксувати установки, мотиваційні орієнтації й знання студентів, тоді як педагогічне спостереження дає змогу оцінити їхні фактичні поведінкові прояви у процесі колективної музично-творчої діяльності.

Поєднання стандартизованих тестів, анкетувань та педагогічного спостереження дозволяє не лише визначити рівні сформованості соціальної компетентності студентів, а й забезпечити надійність та валідність отриманих результатів. Це створює умови для об'єктивної оцінки вихідного рівня соціальної компетентності та визначення напрямів її подальшого формування на наступних етапах педагогічного експерименту.

2.2. Аналіз чинників, що впливають на формування соціальної компетентності студентів у освітньому середовищі музичного фахового коледжу

Аналіз освітнього середовища є одним із ключових завдань педагогічного дослідження, оскільки саме воно визначає умови, у яких відбувається формування соціальної компетентності студентів. Соціальна компетентність, як інтегративне особистісне утворення, проявляється у здатності ефективно взаємодіяти, брати участь у спільній діяльності, виконувати соціальні ролі та відповідально ставитися до міжособистісних відносин. Усі ці характеристики не можуть розвиватися ізольовано – вони формуються у конкретному середовищі, де студент щоденно навчається, комунікує, реалізує власні творчі ініціативи. Тому дослідження освітнього середовища дозволяє з'ясувати, які фактори сприяють гармонійному розвитку соціальної компетентності, а які, навпаки, гальмують цей процес.

Мистецька освіта, на відміну від багатьох інших напрямів підготовки, передбачає обов'язкову інтеграцію індивідуальної та колективної діяльності. Виконання в ансамблі, участь в оркестрі чи хорі, робота над спільними проектами вимагають від студентів високого рівня комунікативних умінь, готовності до

взаємодопомоги, толерантності та відповідальності. Разом із тим, саме ці види діяльності виявляють слабкі сторони соціальної компетентності, які залишаються прихованими у суто індивідуальній роботі. Відтак, аналіз освітнього середовища музичного фахового коледжу є не лише діагностичною процедурою, але й засобом виявлення прихованих ресурсів і проблемних зон розвитку соціальних навичок студентів.

Вивчення чинників освітнього середовища дозволяє педагогові та дослідникові цілеспрямовано формувати умови, що забезпечують розвиток мотивації до співпраці, засвоєння соціальних норм і правил, формування навичок комунікації та здатності до рефлексії.

Як було обґрунтовано у першому розділі дисертаційного дослідження, соціальна компетентність студентів музичних фахових коледжів формується не ізольовано, а у тісному взаємозв'язку з освітнім середовищем. Теоретичний аналіз наукових праць [14; 29; 49; 171] засвідчив, що до ключових детермінант розвитку соціальної компетентності належать організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, культурно-ціннісні та індивідуально-особистісні чинники. Вони зумовлюють характер взаємодії у студентських колективах, формують ціннісні орієнтації та впливають на динаміку становлення соціально значущих умінь. Проте питання полягає не лише у їх загальнотеоретичному окресленні, а й у конкретизації того, як саме ці чинники проявляються у реальних умовах функціонування мистецьких закладів освіти.

Саме тому констатувальний етап педагогічного експерименту набуває особливої ваги: він дозволяє перейти від теоретичних положень до їх емпіричної перевірки. Проведений на базі трьох мистецьких закладів констатувальний етап педагогічного експерименту дозволив зафіксувати фактичний стан сформованості соціальної компетентності студентів. Застосування комплексу діагностичних методик (анкетування, тестування, педагогічне спостереження, самооцінювання) дало змогу отримати валідні дані про рівень мотивації до співпраці, знання соціальних норм, фактичні прояви комунікативних та організаторських здібностей, а також здатність до рефлексії й самооцінки. У такий спосіб з'явилася можливість

не лише оцінити наявний стан досліджуваного феномену, а й виявити ті чинники освітнього середовища, які реально сприяють розвитку досліджуваного феномену, а які, навпаки, обмежують або гальмують його формування. Серед них – організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, культурно-ціннісні та індивідуально-особистісні. Саме їх характеристика дозволяє глибше зрозуміти механізми становлення досліджуваного феномену у специфічних умовах мистецької освіти.

У цьому контексті особливої актуальності набуває порівняння виявлених тенденцій із визначеними у науковій літературі групами чинників. Такий підхід дозволяє простежити, наскільки освітнє середовище музичних фахових коледжів відповідає тим закономірностям, що були описані у загальнотеоретичних дослідженнях, а також визначити проблемні зони, які потребують цілеспрямованого педагогічного впливу. Отже, далі розглянемо чотири групи чинників – організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, культурно-ціннісні та індивідуально-особистісні – і проаналізуємо особливості їх прояву на основі результатів констатувального етапу експерименту.

У першому розділі було встановлено, що організаційно-педагогічні чинники визначають структуру освітнього процесу, способи організації взаємодії між викладачами та студентами, а також створюють умови для розвитку колективних форм діяльності. Організаційно-педагогічні умови навчання у музичних фахових коледжах мають вирішальне значення для формування соціальної компетентності студентів, адже саме вони задають структуру взаємодії у процесі професійної підготовки. Теоретичний аналіз показав, що саме через ансамблеву, хорову та оркестрову практику розвивається потреба у співпраці, координації дій та відповідальності за спільний результат [14; 46].

Констатувальний етап нашого експерименту підтвердив залежність між активністю студентів у колективних формах роботи та сформованістю соціальної компетентності. Для збору даних було застосовано комплекс методик: педагогічне спостереження за репетиційною та концертною діяльністю (авторська карта спостереження), методика «Комунікативні та організаторські здібності» (КОС-2),

анкетування («Ставлення студентів до колективної взаємодії») та спеціально розроблені тестові завдання на визначення організаторських умінь.

Результати педагогічного спостереження засвідчили, що у контрольній групі 49 % студентів регулярно виявляли ініціативу в організації роботи колективу (розподіл ролей, контроль виконання завдань), а в експериментальній групі ця частка становила 52 %. Відповідно, у КГ частка пасивних учасників сягала 14 %, а в ЕГ – 8 %. Ситуативна активність (епізодичне включення у взаємодію за умови стимуляції викладача) була властива 27 % КГ та 23 % ЕГ.

Методика КОС-2 підтвердила ці дані: середній бал у КГ склав 17,4 з 25 можливих, тоді як у ЕГ – 18,6. Це свідчить про виражені комунікативні та організаторські здібності у частини студентів.

Анкетування показало, що 87 % усіх респондентів брали участь в ансамблевих чи хорово-оркестрових виступах упродовж навчального року, однак готовність координувати дії колективу висловили лише 47 % у КГ та 44 % в ЕГ. Мотиваційні орієнтації також мали свої особливості: у КГ 60 % студентів зазначили, що головною метою колективних занять для них є досягнення художнього результату (у ЕГ ця цифра теж склала 55 %). Третина опитуваних визнали важливою орієнтацію на співпрацю та взаємодопомогу (32 % студентів КГ і 35 % ЕГ).

Результати тестових завдань, спрямованих на виявлення організаторської активності, показали, що лише частина студентів мають високу вираженість цього компонента, у більшості ж – це середній або низький рівень (у КГ 18 % студентів віднесені до групи з високою вираженістю, 55 % – до середньої та 27 % – до низької; у ЕГ: 14 % – високий прояв, 54 % – середній, 32 % – низький). Аналіз за курсами показав поступову динаміку: старшокурсники частіше брали на себе організаційні функції (51 % проти 37 % у молодших курсах), однак навіть серед випускників зберігалася значна частка тих, хто уникає відповідальності (23 % в КГ і 25% в ЕГ).

Щодо ставлення до колективних форм роботи, то половина студентів обох груп погодилися, що участь в ансамблі чи оркестрі допомагає їм розвивати комунікативні здібності, однак лише третина визнали, що така діяльність сприяла

формуванню умінь розв'язувати конфлікти. При цьому 35 % студентів КГ і 30 % ЕГ зазначили, що конфлікти здебільшого замовчуються. Узагальнені дані представлено у табл. 2.3:

Таблиця 2.3

Результати аналізу організаційно-педагогічного чинника формування соціальної компетентності студентів

Характеристика	КГ, %	ЕГ, %
Висока активність (ініціатива, організація роботи колективу, координація дій, відповідальність за результат)	49	52
Ситуативна активність (епізодичне включення у взаємодію, активність лише за умови стимуляції викладача)	27	23
Пасивність (обмеження виконанням власної партії, уникання відповідальності та ініціативи)	34	29
Участь у колективних формах роботи (ансамблі, хори, оркестри протягом навчального року)	89	85
Готовність до координації дій колективу	47	44
Орієнтація на художній результат (основна мета – мистецька якість, а не соціальна взаємодія)	60	55
Орієнтація на співпрацю та взаємодопомогу	32	35

Результати, наведені у табл. 2.3, показують, що організаційно-педагогічний чинник у студентському середовищі має значний потенціал, проте він використовується переважно для досягнення мистецького результату, а тенденція до поєднання мистецьких і соціальних цінностей не є яскраво вираженою.

Отже, колективні форми роботи охоплюють переважну більшість студентів і, безперечно, створюють значний потенціал для розвитку їхньої соціальної компетентності. Водночас, аналіз засвідчує, що виховні можливості цих форм не реалізуються повною мірою: організаторські вміння, здатність до координації дій та конструктивного вирішення конфліктів залишаються недостатньо розвиненими. Така ситуація має подвійний вплив на процес формування соціальної

компетентності: з одного боку, участь у колективних практиках сприяє розвитку комунікабельності, почуття відповідальності та співпраці, а з іншого – недооцінювання виховного аспекту й зведення мети лише до досягнення художнього результату гальмують формування важливих соціальних навичок, обмежуючи їх практичне застосування в освітньо-творчому середовищі.

Соціально-психологічні чинники, як було доведено у працях Д. Губаревої [29] та L. Kalinina, I. Ryabukha [200], проявляються через емоційний клімат у групі, характер міжособистісних стосунків і рівень конструктивного спілкування. Для їх вивчення нами застосовувалося анкетування («Соціально-психологічний клімат у студентській групі»), методика визначення рівня згуртованості колективу (за методикою К. Сішора «Вивчення індексу групової згуртованості») та спеціальний блок питань щодо ставлення до конфліктних ситуацій.

Результати анкетування засвідчили, що дві третини студентів відзначили загалом позитивну атмосферу у колективі. На підтримку однокурсників у складних ситуаціях могли розраховувати 49 % КГ і 56 % ЕГ. При цьому 44 % студентів ЕГ і 39 % КГ заявили, що у випадку проблемної ситуації звернулися б до групи. Водночас, майже третина опитуваних наголосили на наявності конкуренції за індивідуальні досягнення, що призводило до напруження у стосунках. Ізоляцію чи виключення з колективу переживали 19 % КГ і 15% ЕГ.

Особливу увагу привернули результати блоку питань про ставлення до конфліктів. У КГ 36 % студентів визнали, що уникають конфліктів навіть за умови впевненості у власній правоті; у ЕГ ця частка була дещо нижчою – 32 %. Готовність відкрито обговорювати проблеми у групі засвідчили лише 17 % КГ і 21 % ЕГ. Пасивну позицію, очікуючи втручання викладача чи старости, обрали 47 % КГ і 45 % ЕГ. Схильність до компромісу навіть за рахунок власних інтересів зазначили 22 % КГ та 24 % ЕГ. Це свідчить про недостатній розвиток навичок конструктивного діалогу й аргументованого відстоювання позиції.

Методика визначення рівня згуртованості колективу показала, що у контрольних групах високий рівень взаємодопомоги та єдності продемонстрували

19 % груп, середній – 56 %, низький – 25 %. У експериментальних групах співвідношення було дещо кращим: високий рівень – 24 %, середній – 55 %, низький – 21 %. При цьому студенти 3–4 курсів у 1,5 рази частіше виявляли готовність до колективного вирішення проблемних ситуацій, ніж першокурсники.

Аналіз відповідей також дав змогу оцінити рівень довіри у студентських колективах. У КГ 39 % студентів довіряли більшості своїх однокурсників, 36 % – лише декільком друзям у групі, а 25 % визнали, що не відчувають достатньої довіри в колективі. У ЕГ ці дані виглядали майже ідентично: 37 % заявили про довіру до більшості, 39 % – до кількох найближчих, а 24 % наголосили на відсутності довіри. Водночас майже половина опитуваних зазначили, що потребують додаткової підтримки викладачів у налагодженні ефективної взаємодії, що підтверджує важливу роль педагогів як медіаторів у навчально-творчому середовищі.

Отже, хоча загалом соціально-психологічний клімат у студентських колективах музичних фахових коледжів можна оцінити як сприятливий (понад 60 % студентів ЕГ і близько 57 % студентів КГ задоволені атмосферою взаємодії), результати засвідчують низку суперечностей: конкуренція, схильність уникати конфліктів, недостатній рівень довіри й пасивність значної частки студентів. Це, з одного боку, сприяє розвитку окремих аспектів соціальної компетентності (емпатійності, готовності до взаємодопомоги), але з іншого – гальмує формування навичок конструктивного вирішення суперечок та ефективного діалогу, які є ключовими для гармонійної колективної діяльності.

Узагальнені дані щодо соціально-психологічного чинника формування соціальної компетентності студентів представлені у табл. 2.4:

**Результати аналізу соціально-психологічного чинника формування
соціальної компетентності студентів**

Характеристика	КГ, %	ЕГ, %
Атмосфера доброзичливості й взаємоповаги	67	64
Можливість розраховувати на підтримку однокурсників	49	56
Звернення до групи у проблемних ситуаціях	39	44
Конкуренція за індивідуальні досягнення	31	28
Досвід ізоляції чи виключення з колективу	19	15
Уникання конфліктів навіть за впевненості у власній правоті	36	32
Готовність відкрито обговорювати проблеми	17	21
Пасивна позиція у конфлікті (очікування втручання викладача)	47	45
Схильність до компромісу за рахунок власних інтересів	22	24
Високий рівень згуртованості груп	19	24
Середній рівень згуртованості груп	56	55
Низький рівень згуртованості груп	25	21
Довіра більшості однокурсників	39	37
Потреба у підтримці викладачів для налагодження взаємодії	44	38

Отримані результати дозволяють оцінити соціально-психологічний клімат у студентських колективах музичних фахових коледжів як загалом сприятливий, але такий, що містить низку суперечностей. Позитивні тенденції – взаємоповага, готовність до підтримки, зростання згуртованості у старших курсах – створюють підґрунтя для розвитку соціальної компетентності. Водночас конкуренція, уникання відкритого діалогу, недостатня довіра та залежність від втручання викладачів гальмують формування навичок конструктивного спілкування і розв’язання суперечок. Це вказує на необхідність створення цілеспрямованих педагогічних умов, які б сприяли розвитку культури діалогу та ефективної комунікації у творчих колективах.

Соціальні цінності та культурні орієнтації є важливою складовою формування соціальної компетентності, адже визначають мотиваційну основу колективної діяльності студентів. Для їх вивчення застосовувалися: методика діагностики ціннісних орієнтацій М. Рокича (адаптована українськими дослідниками), анкета «Цінності студентської молоді у сфері мистецької освіти» та блок питань щодо професійної етики музиканта.

У результаті анкетування виявлено, що у контрольних групах творчість як провідну цінність назвали 62 % студентів, особистий успіх – 58 %, співпрацю – 34 %, відповідальність за результат колективної роботи – 33 %. У експериментальних групах ці дані виглядають так: творчість – 65 %, особистий успіх – 52 %, співпраця – 35 %, відповідальність – 40 %. Це свідчить про дещо більш виражену колективну орієнтацію студентів експериментальних груп.

Дані також показали розбіжності між курсами: серед студентів 1–2 курсів лише 28–30 % відзначили співпрацю як важливу цінність, тоді як серед 3–4 курсів цей показник зростав до 39–45 %. Аналогічна тенденція спостерігалася щодо відповідальності: 29 % (1–2 курс) проти 40 % (3–4 курс).

Стосовно професійної етики виявлено, що у більше третини студентів орієнтувалися на неї лише частково (у конкретних ситуаціях), а ще третина продемонстрували системне розуміння. При цьому серед студентів старших курсів системну орієнтацію на професійну етику засвідчили 44 %, тоді як серед першокурсників – лише 23 %.

Орієнтація на суспільне визнання мала незначні відмінності: у контрольних групах цей показник склав 43 %, у експериментальних – 41 %. Громадська активність підтримана 38 % студентів контрольних груп і 35 % – експериментальних. Серед студентів, які брали активну участь у творчих проєктах, 64 % експериментальної та 57 % контрольної груп наголосили, що це посилює їхню відповідальність і здатність співпрацювати.

Узагальнені дані представлені у табл. 2.5:

Результати аналізу культурно-ціннісного чинника формування соціальної компетентності студентів

Характеристика	КГ, %	ЕГ, %
Творчість як життєва цінність	62	65
Особистий успіх	58	52
Співпраця	34	35
Відповідальність за колективний результат	33	40
Конкуренція як цінність	31	26
Орієнтація на професійну етику (системна)	31	29
Орієнтація на професійну етику (часткова)	37	39
Суспільне визнання	43	41
Громадська активність	38	35

Табл. 2.5 демонструє, що культурно-ціннісні орієнтації у частини студентів мають колективний характер; а співпраця та відповідальність називаються значно частіше серед старшокурсників. У частини студентів переважають індивідуалістичні орієнтації – прагнення до особистого успіху й конкуренція.

Таким чином, культурно-ціннісний чинник підтвердив свою значущість для формування соціальної компетентності студентів. Його вплив є амбівалентним: з одного боку, орієнтація на творчість і суспільне визнання стимулює професійний розвиток; з іншого – індивідуальні установки (особистий успіх, конкуренція) можуть гальмувати розвиток навичок співпраці та відповідальності. Виявлені тенденції підтверджують, що культурно-ціннісний чинник у середовищі музичного фахового коледжу потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на інтеграцію соціальних і професійних цінностей, формування у студентів орієнтації не лише на особистий, а й на спільний результат.

Індивідуально-особистісні чинники соціальної компетентності відображають внутрішні ресурси студентів – їхню здатність до саморефлексії, емоційної регуляції, самооцінки й комунікативної відкритості. Для їх вивчення

використовувалася методика визначення рівня рефлексивності (модифікація опитувальника А. Карпова, адаптована В. Пономарьовою), анкета самооцінювання соціальної активності (за D. Goleman), а також блок питань, спрямованих на оцінку емоційної врівноваженості та готовності до міжособистісної взаємодії.

Результати показали, що високі прояви рефлексивності засвідчили лише четверта частина студентів (23 % КГ, і 26% ЕГ), середні – майже половина (49 % КГ і 44% ЕГ), низькі – у 28 % КГ і 30 % ЕГ. Серед студентів 1–2 курсів 20 % мали високий рівень рефлексивності, тоді як серед 3–4 курсів – 32 %.

У сфері соціальної активності лише третина студентів брали регулярну участь у позанавчальних заходах (проекти, студентське самоврядування, волонтерство). Епізодичну активність (участь у заходах від випадку до випадку) засвідчили 41 % в КГ і 35 % в ЕГ. Пасивність (відсутність будь-якої активності) була притаманна 27 % КГ і 34 % ЕГ. Аналіз за курсами показав, що серед старшокурсників 35 % демонстрували регулярну активність, тоді як серед молодших – 25 %.

Щодо емоційної врівноваженості: лише 15 % студентів заявили про здатність зберігати спокій у стресових ситуаціях. Натомість майже половина студентів визнали, що їм важко контролювати емоції. Щоправда, серед старших курсів четверта частина виявили високий рівень емоційної стабільності.

Комунікативна відкритість продемонструвала, що лише третина студентів можуть легко встановлювати нові контакти, тоді як 50 % відчували труднощі з налагодженням нових стосунків. Серед старших курсів експериментальних груп комунікативна відкритість була вищою (46 %) проти молодших (33 %).

Узагальнені дані представлені у табл. 2.6.

**Результати аналізу індивідуально-особистісного чинника формування
соціальної компетентності студентів**

Характеристика	КГ, %	ЕГ, %
Рефлексивність (високий прояв)	23	26
Рефлексивність (середній прояв)	49	44
Рефлексивність (низький прояв)	28	30
Регулярна соціальна активність	32	31
Епізодична соціальна активність	41	35
Пасивність	27	34
Висока емоційна стабільність	15	15
Труднощі з контролем емоцій	44	48
Комунікативна відкритість (легко встановлюють контакти)	29	32
Комунікативна закритість (складно налагоджувати нові стосунки)	48	51

Як видно з табл. 2.6, статистичні дані засвідчують, що в експериментальних і контрольних групах простежується приблизно однаковий рівень індивідуально-особистісних якостей, пов'язаних із соціальною компетентністю. Майже третина студентів демонструють рефлексивність, беруть участь у соціально значущій діяльності, виявляють емоційну врівноваженість та комунікативну відкритість.

Таким чином, індивідуально-особистісний чинник у формуванні соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів має вирішальне значення. Позитивні характеристики – здатність до рефлексії, соціальна активність, комунікативна відкритість та емоційна стабільність – сприяють розвитку компетентності, тоді як пасивність, низька самокритичність і слабка емоційна врівноваженість гальмують цей процес. Різниця між контрольними та експериментальними групами, а також динаміка між молодшими та старшими курсами, підтверджують: цілеспрямовані педагогічні впливи здатні істотно покращити індивідуально-особистісні ресурси студентів і, відповідно, сприяти їх соціальному становленню у мистецькому середовищі.

Проведений аналіз дозволив встановити, що формування соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів детермінується комплексом взаємопов'язаних чинників. Організаційно-педагогічні умови забезпечують необхідні можливості для колективної творчої діяльності (ансамблевої, хорової, оркестрової), проте їх виховний потенціал використовується не в повному обсязі: майже третина студентів залишаються пасивними учасниками навчально-творчого процесу. Соціально-психологічний чинник загалом характеризується позитивним емоційним кліматом і підтримкою у групах, але водночас виявлено низьку готовність студентів до конструктивного вирішення конфліктів, схильність уникати суперечок і недостатній рівень довіри у колективах. Культурно-ціннісний чинник показав певний дисбаланс між орієнтацією на творчість та суспільне визнання, з одного боку, і низьким рівнем усвідомлення значущості колективної взаємодії та відповідальності перед групою – з іншого. Індивідуально-особистісний чинник, у свою чергу, продемонстрував наявність потенціалу (мотивація до співпраці, емпатійність, готовність до відповідальності), але також виявив проблемні зони, пов'язані з індивідуалізмом, низькою комунікативною активністю та недостатнім розвитком лідерських якостей.

Аналіз організаційно-педагогічних, соціально-психологічних, культурно-ціннісних та індивідуально-особистісних чинників засвідчив, що їхній вплив на формування соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів є амбівалентним, оскільки поєднує як позитивні, так і негативні тенденції.

Зовнішні умови педагогічного середовища мають здебільшого позитивний вплив. Колективні форми роботи (ансамбль, хор, оркестр) сприяють розвитку комунікабельності, почуття взаємної відповідальності та вміння координувати дії. Сприятливий соціально-психологічний клімат у більшості груп забезпечує емоційну підтримку й створює умови для конструктивної взаємодії. Висока цінність творчості, яка домінує у системі культурно-ціннісних орієнтацій студентів, стимулює їхню активність, творчу самореалізацію та орієнтацію на професійне зростання.

Разом з тим, виявлено чинники, що гальмують розвиток соціальної компетентності. Серед них – пасивність частини студентів у колективних формах діяльності, недооцінка виховного потенціалу мистецької освіти, орієнтація виключно на художній результат.

У соціально-психологічному вимірі негативними проявами є конкуренція, уникання відкритого діалогу та залежність від втручання викладача у конфліктних ситуаціях. У системі цінностей суттєвим гальмівним чинником виступає домінування індивідуалістичних орієнтацій (особистий успіх, конкуренція) над колективними (співпраця, відповідальність).

На рівні індивідуально-особистісних характеристик розвиток соціальної компетентності обмежують низька вираженість рефлексії, слабка емоційна врівноваженість та соціальна пасивність.

Таким чином, чинники освітнього середовища й особистісного розвитку студентів одночасно створюють як ресурси, так і бар'єри для формування соціальної компетентності. Їх позитивний вплив проявляється у підтримці міжособистісної взаємодії, розвитку комунікативної культури й творчої активності, тоді як негативні аспекти знижують здатність студентів до конструктивного вирішення конфліктів, самоаналізу та ефективної колективної роботи. Це підтверджує необхідність педагогічних умов, що посилюватимуть сприятливі фактори та мінімізуватимуть ті, які гальмують процес формування соціальної компетентності.

Узагальнені результати аналізу впливу організаційно-педагогічних, соціально-психологічних, культурно-ціннісних та індивідуально-особистісних чинників на формування соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів подано у табл. 2.7:

**Узагальнення результатів аналізу впливу чинників на формування
соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів**

Група чинників	Позитивний вплив (сприяють формуванню соціальної компетентності)	Негативний вплив (гальмують розвиток соціальної компетентності)
Організаційно-педагогічні	Участь у колективних формах роботи (ансамбль, хор, оркестр); розвиток почуття взаємної відповідальності; можливість координувати дії	Пасивність частини студентів у груповій діяльності; орієнтація виключно на художній результат без урахування виховного потенціалу
Соціально-психологічні	Сприятливий емоційний клімат; підтримка й довіра у колективі; досвід взаємодопомоги	Конкуренція за індивідуальні досягнення; уникання відкритого діалогу; залежність від втручання викладача у конфліктних ситуаціях
Культурно-ціннісні	Висока цінність творчості; орієнтація на співпрацю та відповідальність; суспільне визнання і громадська активність	Домінування індивідуалістичних орієнтацій (особистий успіх, конкуренція); недостатня увага до професійної етики
Індивідуально-особистісні	Рефлексивність; емоційна зрівноваженість; соціальна активність; комунікативна відкритість	Слабка саморефлексія; труднощі з контролем емоцій; соціальна пасивність; комунікативна закритість

Як свідчать узагальнені результати, чинники освітнього середовища та індивідуально-особистісного розвитку студентів мають амбівалентний вплив на формування їх соціальної компетентності. З одного боку, колективні форми роботи, позитивний психологічний клімат, висока цінність творчості, соціальна активність

та комунікативна відкритість створюють потужні ресурси для розвитку цього феномену.

З іншого – пасивність частини студентів, конкуренція, орієнтація лише на особистий успіх, слабка рефлексія та низька емоційна стабільність суттєво гальмують становлення соціальної компетентності, обмежуючи можливості для гармонійної взаємодії у навчально-творчому середовищі.

2.3. Діагностика рівнів сформованості соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу

Важливо підкреслити, що аналіз чинників формування соціальної компетентності дозволяє виявити умови, які сприяють або, навпаки, гальмують її розвиток. Водночас повна картина цього феномену потребує дослідження не лише умов, а й фактичного рівня сформованості соціальної компетентності у студентів. Тому важливим завданням констатувального етапу експерименту було не лише окреслити чинники, а й виявити фактичний рівень розвитку досліджуваного феномену за визначеними у першому розділі критеріями та показниками.

Отже, наступним кроком дослідження став аналіз результатів діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів соціальної компетентності студентів. Такий підхід дав змогу простежити, які компоненти компетентності виявилися найбільш розвиненими, які потребують додаткового педагогічного впливу, а також зіставити сильні й слабкі сторони самої компетентності з умовами, що їх формують.

Когнітивний компонент соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів оцінювався за такими показниками критерію когнітивної сформованості: знання соціальних ролей та статусів; знання морально-етичних приписів; здатність ідентифікувати соціальні очікування; уміння аналізувати соціальні ситуації; соціальне прогнозування поведінки інших; уявлення про типові міжособистісні взаємодії; знання основ соціології та психології. Для цього було застосовано опитувальник соціальної компетентності А. Роттера, авторський тест

«Знання норм професійної етики музиканта» (на основі розробок І. Зарубінської), завдання ситуаційного аналізу та блок контрольних питань із курсу соціології та психології.

Результати щодо стану сформованості знань про соціальні ролі та статуси засвідчили, що в обох групах переважає середній рівень (часткові знання). Так, у КГ знання соціальних ролей та статусів коректно продемонстрували 36 % студентів, часткові знання мали 44 %, а 20 % виявилися дезорієнтованими у розподілі функцій у колективі. У ЕГ ці показники становили відповідно 42 %, 39 % та 19 %.

Показники знань морально-етичних приписів свідчать про майже однакову ситуацію в обох групах. У КГ частка студентів із системними знаннями становить 28 %, що трохи більше, ніж в ЕГ (25 %). Найбільшу частку займають студенти з вибірковими знаннями – 44 % у КГ та 45 % в ЕГ, тобто рівень орієнтації у морально-етичних нормах загалом є середнім. Кількість студентів із помилковими або несформованими знаннями також близька: 28 % у КГ та 30 % в ЕГ.

Здатність ідентифікувати соціальні очікування (завдання на визначення позицій однокласників у конфліктних або кооперативних ситуаціях) була виражена у 31 % студентів контрольних груп, середній рівень – у 49%, слабо сформована – у 20 %. У експериментальних групах ці показники розподілилися як 30 %, 55 % і 15 %.

Уміння аналізувати соціальні ситуації та прогнозувати поведінку інших (завдання ситуаційного аналізу) у контрольних групах коректно виконали 34 % респондентів, тоді як в експериментальних – 42 %. Схильність до поверхневої оцінки ситуації продемонстрували 49 % контрольних і 44 % експериментальних студентів. Недостатній рівень аналітичності зафіксовано у 17 % контрольних і 14 % експериментальних груп.

Уявлення про типові міжособистісні взаємодії (розпізнавання стратегій «співпраця», «конкуренція», «компроміс») засвідчили 28 % КГ і 25 % ЕГ. Водночас 41 % контрольних і 45 % експериментальних тяжіли до уникання конфліктів як основної стратегії.

Знання основ соціології та психології виявилися на середньому рівні: у контрольних групах 33 % студентів дали правильні відповіді на більшість питань тесту, у експериментальних – 35 %. Низьку обізнаність продемонстрували відповідно 27 % і 21 %.

Узагальнені результати діагностики рівня соціальної компетентності за критерієм когнітивної сформованості наведені у табл. 2.8:

Таблиця 2.8

Результати діагностики соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів за критерієм когнітивної сформованості

Показник	КГ, %	ЕГ, %
Знання соціальних ролей та статусів	36 (повні), 44 (часткові), 20 (слабкі)	42 (повні), 39 (часткові), 19 (слабкі)
Знання морально-етичних приписів	28 (системні), 44 (вибіркові), 28 (помилкові)	25 (системні), 45 (вибіркові), 30 (помилкові)
Ідентифікація соціальних очікувань	31 (чітка), 49 (середня), 20 (слабка)	30 (чітка), 55 (середня), 15 (слабка)
Аналіз соціальних ситуацій і прогнозування поведінки	34 (високі прояви), 49 (середні), 17 (низькі)	42 (високі прояви), 44 (середні), 14 (низькі)
Уявлення про типові міжособистісні взаємодії	28 (адекватні), 41 (уникання), 31 (нестійкі)	25 (адекватні), 45 (уникання), 30 (нестійкі)
Знання основ соціології та психології	33 (достатні), 40 (середні), 27 (низькі)	35 (достатні), 44 (середні), 21 (низькі)

Порівняльні дані табл. 2.8 демонструють, що когнітивний компонент у обох групах характеризується переважанням середнього рівня сформованості, відсутністю суттєвих міжгрупових відмінностей та необхідністю подальшого цілеспрямованого розвитку знань і умінь, що забезпечують соціальну компетентність студентів музичних фахових коледжів. Позитивним є те, що значна

частина студентів орієнтується в соціальних ролях і нормах, здатна до аналізу соціальних ситуацій і прогнозування поведінки інших. Водночас проблемними залишаються питання морально-етичної обізнаності, глибокого знання основ соціології та психології, а також уміння чітко ідентифікувати соціальні очікування. Частка студентів мають фрагментарні знання та пасивне ставлення до аналізу соціальних ситуацій. Це дозволяє зробити висновок, що саме когнітивна складова є однією з найбільш проблемних зон формування соціальної компетентності, яка потребує посилення у процесі подальшої педагогічної роботи.

Діагностика рівня *мотиваційно-ціннісного компонента* соціальної компетентності була спрямована на з'ясування того, наскільки студенти орієнтовані на колективну діяльність, взаємопідтримку та соціально значущі ролі у професійно-творчому середовищі. Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів оцінювався за допомогою комплексу методик, що дозволили дослідити різні аспекти цього феномена. Зокрема, використання анкети «Мотивація соціальної взаємодії» (адаптація за А. Мехрабіаном та Л. Божович) дало змогу з'ясувати ступінь готовності студентів до співпраці, орієнтацію на взаємодію та соціальну підтримку. Методика діагностики ціннісних орієнтацій М. Рокича була застосована для визначення пріоритетів у системі термінальних та інструментальних цінностей, а опитувальник емпатійності (адаптація Н. Бельської) – для оцінювання здатності студентів до емпатії. Дослідження позитивної «Я-концепції» у соціальному контексті здійснювалося за допомогою тесту самооцінки особистості, розробленого на основі шкали соціальної ідентичності Ph. Zimbardo та адаптованого у вітчизняних дослідженнях. Крім того, застосування ситуаційних завдань з етичними дилемами дозволило оцінити готовність студентів дотримуватися моральних і професійних норм у навчально-творчій діяльності.

Результати діагностики свідчать, що у контрольних групах готовність до співпраці чітко виявили 41 % студентів, ще 39 % продемонстрували ситуативну готовність, тоді як 20 % засвідчили низьку схильність до колективної взаємодії. В експериментальних групах відповідні показники виявилися дещо вищими: 45 %

респондентів продемонстрували стійку готовність, 36 % – ситуативну, а 19 % – низьку.

Орієнтація на моральні та гуманістичні цінності за методикою М. Рокича спостерігалася у 47 % студентів КГ і 42 % ЕГ, а пріоритет індивідуалістичних орієнтацій (особистий успіх, кар'єра) був зафіксований у 34 % КГ і 35 % ЕГ.

Аналіз емпатійності показав, що високі прояви емпатії були властиві 29 % студентів контрольних і 30 % експериментальних груп, середній рівень – 52 % і 49 % відповідно, а низький – 19 % і 21 %.

Дослідження позитивної «Я-концепції» у соціальному контексті засвідчило, що у контрольних групах 36 % респондентів виявили стійке відчуття власної значущості та адекватну самооцінку, тоді як у експериментальних – 40 %. Водночас нестійкі прояви зафіксовано у 45 % КГ і ЕГ, а низькі – у 19 % та 15 %.

Мотивація до допомоги іншим, зокрема готовність підтримати одногрупника у складній ситуації, була характерною для 42 % студентів контрольних груп і для 40 % експериментальних. Разом із тим, 18 % респондентів КГ і 14 % ЕГ відзначили, що рідко готові відволіктися від власних завдань для надання допомоги іншим.

Готовність дотримуватися етичних норм, оцінена на основі виконання ситуаційних завдань, підтвердилася у 33 % студентів контрольних груп та у 36 % експериментальних, тоді як вибірковість у дотриманні правил виявили 40 % і 46 % відповідно. Низький рівень орієнтації на етичні норми продемонстрували по 18 % студентів КГ і ЕГ.

Узагальнені результати діагностики рівня соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів за критерієм мотиваційно-ціннісного ставлення наведені у табл. 2.9:

Результати діагностики соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів за критерієм мотиваційно-ціннісного ставлення

Показник	КГ, %	ЕГ, %
Готовність до співпраці	41 (висока), 39 (ситуативна), 20 (низька)	45 (висока), 36 (ситуативна), 19 (низька)
Орієнтація на моральні, гуманістичні цінності	47 (виражена), 19 (середня), 34 (слабка/індивідуалістична)	42 (виражена), 23 (середня), 35 (слабка/індивідуалістична)
Прояв емпатії	29 (високий), 52 (середній), 19 (низький)	30 (високий), 49 (середній), 21 (низький)
Позитивна «Я-концепція» у соціальному контексті	36 (стійка), 45 (нестійка), 19 (слабка)	40 (стійка), 45 (нестійка), 15 (слабка)
Мотивація до допомоги іншим	42 (висока), 40 (середня), 18 (низька)	40 (висока), 46 (середня), 14 (низька)
Готовність дотримуватись етичних норм	33 (висока), 49 (середня), 18 (низька)	36 (висока), 46 (середня), 18 (низька)

Порівняння результатів показало, що мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів можна охарактеризувати як переважно сформований на середньому рівні з вираженими тенденціями до позитивної динаміки. Високий рівень проявляється лише у третини студентів, а помітна частка молоді має нестійкі або недостатньо сформовані ціннісні установки. Сильними сторонами є готовність частини студентів до співпраці, орієнтація на моральні та гуманістичні цінності, схильність до емпатії та взаємодопомоги. Водночас проблемними залишаються нестійкість «Я-концепції» у соціальному контексті, вибірковість у дотриманні етичних норм та наявність помітної групи студентів з низькою готовністю до співпраці чи орієнтацією на

індивідуалістичні цінності. Це підтверджує потребу у педагогічних заходах, спрямованих на розвиток колективної відповідальності, формування стійкої системи моральних орієнтацій і поглиблення рефлексії у контексті професійно-мистецької діяльності.

Поведінково-діяльнісний компонент соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів характеризує їх здатність ефективно реалізовувати соціальну активність у процесі навчально-творчої взаємодії та включає такі аспекти, як комунікативні вміння, навички групової роботи, гнучкість поведінки, самоконтроль і дотримання соціальних норм. Для його вивчення було використано методику «КОС-2» (В. Синявський, В. Федоришин), що дозволила оцінити рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, а також авторську карту педагогічного спостереження, яка фіксувала прояви гнучкості, активності та дотримання правил етикету під час репетицій і концертної діяльності. Додатково застосовувалися ситуаційні завдання, що давали змогу виявити особливості поведінки студентів у конфліктних ситуаціях.

Результати діагностики засвідчили, що лише третина студентів демонструвала високий рівень розвитку вербальних та невербальних навичок комунікації (37 % КГ і 39 % ЕГ).

Подібні показники простежуються і в оцінюванні вміння працювати в групі: у контрольних групах 32 % студентів регулярно брали участь у колективній діяльності, виявляючи відповідальність за спільний результат, а в експериментальних – 35 %. Важливо зазначити, що в обох групах спостерігається значна частка студентів із ситуативною або пасивною участю.

Особливо проблемною виявилася здатність до конструктивного розв'язання конфліктів. У контрольних групах лише 21 % студентів обирали конструктивні стратегії поведінки, тоді як більшість тяжіла до ситуативних або унікальних форм реагування. В експериментальних групах ця частка була дещо вищою і становила 23%, проте й тут спостерігається значний простір для удосконалення.

Щодо гнучкості у поведінці, результати вказали на переважання середніх показників: 44 % у контрольних та 41 % в експериментальних групах. Разом із тим,

кількість студентів, які демонструють низький рівень гнучкості, у контрольних групах склала 17 % а в ЕГ – 21 %.

Показники, що характеризують самоконтроль та дотримання етикету, також демонструють, що лише третина студентів мають високий рівень самоконтролю (33 % КГ і 35 % ЕГ). Аналогічна картина спостерігається і щодо дотримання правил етикету: 36 % у контрольних проти 34 % у експериментальних групах.

Активність у соціальних ситуаціях виявилася низькою у майже чверті студентів контрольних груп (23 % КГ і 25 % ЕГ).

Узагальнені результати діагностики рівня соціальної компетентності за критерієм поведінково-діяльнісної активності наведені у табл. 2.10:

Таблиця 2.10

Результати діагностики соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів за критерієм поведінково-діяльнісної активності

Показник	КГ, %	ЕГ, %
Вербальні та невербальні навички комунікації	37 (високі), 40 (середні), 23 (низькі)	39 (високі), 40 (середні), 21 (низькі)
Уміння працювати в групі	32 (стійкі), 30 (ситуативні), 38 (пасивні)	35 (стійкі), 25 (ситуативні), 40 (пасивні)
Уміння розв'язувати конфлікти	21 (конструктивні), 45 (ситуативні), 34 (уникання)	23 (конструктивні), 46 (ситуативні), 31 (уникання)
Гнучкість у поведінці	39 (достатня), 44 (середня), 17 (низька)	38 (достатня), 41 (середня), 21 (низька)
Навички самоконтролю	33 (високі), 45 (середні), 22 (низькі)	35 (високі), 46 (середні), 19 (низькі)
Дотримання правил етикету	36 (стабільні), 43 (часткові), 21 (рідкісні)	34 (стабільні), 42 (часткові), 24 (рідкісні)
Активність у соціальних ситуаціях	30 (висока), 47 (середня), 23 (низька)	25 (висока), 50 (середня), 25 (низька)

Дані табл. 2.10 свідчать, про середній рівень сформованості поведінково-діяльнісного компонента у більшості студентів музичних фахових коледжів. Сильними сторонами виступають готовність працювати в групі, здатність до комунікації та соціальна активність, що виражені значніше у експериментальних групах. Проблемними залишаються невміння конструктивно розв'язувати конфлікти, обмежена гнучкість у поведінці й нестійкість навичок самоконтролю. Усе це свідчить про необхідність цілеспрямованих педагогічних впливів, які сприятимуть розвитку соціальної відповідальності, здатності до кооперації й конструктивного вирішення суперечок у навчально-творчому середовищі.

Рефлексивний компонент соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів було досліджено з урахуванням показників критерію рефлексивної зрілості, визначених у табл.1.3, а саме: уміння оцінювати власну соціальну поведінку, усвідомлення емоційного стану, здатність до корекції поведінки, прагнення до самовдосконалення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у соціальних діях, а також відкритість до зворотного зв'язку. Для діагностики було використано методику визначення рівня рефлексивності (модифікація за А. Карповим і В. Пономарьовою), анкету самооцінювання соціальної активності (адаптація за Д. Големаном), а також авторські ситуаційні завдання, спрямовані на виявлення здатності студентів до самоаналізу та самокорекції у навчально-творчому процесі.

Результати дослідження засвідчили, що лише четверта частина студентів студентів продемонстрували здатність адекватно оцінювати власну соціальну поведінку (27 % КГ в 35 % ЕГ). Усвідомлення власного емоційного стану виявилось більш вираженим у контрольних групах (33 % проти 30 % у експериментальних), однак значна частка респондентів обох груп залишалася на середньому рівні, що свідчить про недостатню емоційну рефлексію. Корекція поведінки, яка проявлялася у готовності визнавати власні помилки та змінювати стратегії взаємодії, була властива 25 % студентів контрольних і 28 % експериментальних груп, тоді як у 23 % КГ і 20 % ЕГ спостерігалася взагалі відсутність здатності до самокорекції.

Прагнення до самовдосконалення підтвердили 35 % студентів контрольних і 40 % експериментальних груп, проте близько половини респондентів обох вибірок (47% і 44% відповідно) виявили лише ситуативні наміри, що не завжди реалізуються на практиці. Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у соціальних діях продемонстрували 30 % студентів обох груп, що підтверджує їхню здатність до аналізу власних дій у колективі. Водночас відкритість до зворотного зв'язку, тобто готовність приймати конструктивну критику, була вищою у експериментальних групах (38 % проти 35 % у контрольних).

Узагальнені результати діагностики рівня соціальної компетентності за критерієм рефлексивної зрілості наведені у табл. 2.11:

Таблиця 2.11

Результати діагностики соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів за критерієм рефлексивної зрілості

Показник	КГ, %	ЕГ, %
Уміння оцінювати власну соціальну поведінку	27	25
Усвідомлення емоційного стану	33	30
Корекція поведінки	25	28
Прагнення до самовдосконалення	35	40
Встановлення причинно-наслідкових зв'язків у соціальних діях	30	30
Відкритість до зворотного зв'язку	35	38

Отримані дані засвідчують, що рефлексивний компонент соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів перебуває переважно на середньому рівні сформованості. Найбільш позитивними є прагнення до самовдосконалення та відкритість до зворотного зв'язку. Проблемними залишаються недостатня здатність до самокорекції та обмежене усвідомлення емоційних станів, що знижує ефективність соціальної взаємодії. Це підтверджує необхідність системної педагогічної роботи, спрямованої на розвиток навичок

самоспостереження, критичної самооцінки й здатності робити висновки з власного соціального досвіду.

Для системного представлення результатів діагностики проявів соціальної компетентності за компонентами її сформованості розроблена табл. 2.12., яка демонструє сильні сторони та проблемні зони соціальної компетентності студентів.

Таблиця 2.12

Узагальнення результатів аналізу за компонентами сформованості соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів

Компонент	Сильні сторони	Проблемні зони
Мотиваційно-ціннісний	Висока готовність до співпраці у значної частки студентів; орієнтація на моральні та гуманістичні цінності; прояви емпатії; позитивна соціальна «Я-концепція»; прагнення допомагати іншим.	Недостатня готовність послідовно дотримуватися етичних норм; частина студентів орієнтується переважно на індивідуалістичні цінності (особистий успіх, кар'єра).
Когнітивний	Розуміння соціальних ролей і функцій у творчих колективах; здатність ідентифікувати очікування інших; уміння аналізувати окремі соціальні ситуації.	Обмежене знання професійної етики; слабка сформованість навичок соціального прогнозування; недостатнє уявлення про типові міжособистісні взаємодії; фрагментарність знань з основ соціології та психології.
Поведінково-діяльнісний	Уміння працювати в групі; базові вербальні та невербальні навички комунікації; прояви соціальної активності; у експериментальних групах – краща гнучкість поведінки й самоконтроль.	Недостатня готовність до конструктивного розв'язання конфліктів; нестійкість у дотриманні етикету; наявність пасивності або лише ситуативної активності у колективній діяльності.

Рефлексивний	Прагнення до самовдосконалення; відкритість до зворотного зв'язку; у частини студентів – здатність адекватно оцінювати власну поведінку.	Низький рівень усвідомлення емоційних станів; слабка здатність до самокорекції; ситуативність проявів рефлексії; недостатній розвиток уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у соціальних діях.
--------------	--	---

Узагальнені результати, подані у табл. 2.12, дають змогу зробити висновок, що соціальна компетентність студентів музичних фахових коледжів має як позитивні, так і проблемні прояви у межах усіх її компонентів. Найбільш сприятлива ситуація спостерігається у мотиваційно-ціннісній та поведінково-діяльнісній сферах, де значна частина студентів виявляє готовність до співпраці, орієнтацію на гуманістичні цінності та здатність до колективної взаємодії. Водночас когнітивний та рефлексивний компоненти залишаються менш розвиненими, що зумовлює наявність прогалин у знаннях з етики, соціології та психології, а також недостатній рівень саморефлексії й уміння конструктивно оцінювати власну поведінку.

Сукупність цих результатів засвідчує необхідність створення спеціальних педагогічних умов, спрямованих на подолання виявлених проблемних зон і посилення позитивних тенденцій, що й стане предметом подальшого формувального етапу експерименту.

Узагальнення результатів констатувального етапу експерименту вимагало не лише визначення сильних і слабких сторін за окремими показниками, але й встановлення загального стану рівня сформованості соціальної компетентності студентів за кожним із виділених компонентів. Такий підхід дав змогу оцінити інтегральний стан досліджуваного феномена, зіставити прояви у контрольних та експериментальних групах і простежити тенденції у підготовці студентів мистецького профілю. Нижче наведено результати кількісного розподілу студентів

за високим, середнім та низьким рівнями сформованості соціальної компетентності відповідно до мотиваційно-ціннісного, когнітивного, поведінково-діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Результати оцінювання рівнів соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів, отримані в експериментальних та контрольних групах на початку дослідно-експериментальної роботи, показали переважання середнього рівня сформованості соціальної компетентності за всіма компонентами. Так, за мотиваційно-ціннісним компонентом високий рівень готовності до співпраці, орієнтації на гуманістичні цінності та схильності до допомоги іншим продемонстрували 16,4 % студентів ЕГ та 17,1 % КГ. Найбільш чисельною виявилася група з середнім рівнем (62,3 % респондентів ЕГ та 63,5 % КГ), які демонструють ситуативну співпрацю та часткову орієнтацію на соціальні цінності. Низький рівень (21,3 % ЕГ і 19,4 % КГ) характеризувався відсутністю чіткої мотивації до колективної взаємодії, орієнтацією на індивідуалістичні пріоритети та недостатньою готовністю дотримуватись етичних норм.

Аналіз когнітивного критерію дав підстави стверджувати, що високий рівень знань про соціальні ролі та статуси у колективі, морально-етичні приписи та вміння ідентифікувати соціальні очікування продемонстрували 15,2 % студентів ЕГ і 14,7 % КГ. Середній рівень (64,8 % ЕГ та 66,1 % КГ) відзначався частковим розумінням соціальних норм і вибіркоким умінням застосовувати знання у практичних ситуаціях. Низький рівень когнітивної сформованості (20 % студентів ЕГ та 19,2 % КГ) виявився у відсутності системності знань, труднощах в аналізі соціальних ситуацій та слабкому уявленні про механізми міжособистісної взаємодії.

За результатами діагностики поведінково-діяльнісного компонента високий рівень (17,8 % студентів ЕГ і 18,1 % КГ) характеризувався стійкими навичками комунікації, здатністю працювати в групі, дотриманням норм етикету та готовністю до активної участі у колективній діяльності. Найбільша частка респондентів (61,5 % ЕГ та 62,7 % КГ) належала до середнього рівня, що виражалось у ситуативній комунікаційній активності, частковому прояві гнучкості у поведінці та недостатній стійкості навичок самоконтролю. Низький рівень (20,7 % ЕГ та 19,2 % КГ) вказував

на пасивність у колективних формах роботи, обмеженість комунікаційних умінь і неготовність до конструктивного розв'язання конфліктів.

За рефлексивним компонентом високий рівень уміння оцінювати власну поведінку, усвідомлювати емоційні стани та приймати зворотний зв'язок зафіксовано у 14,3 % студентів ЕГ та 13,9 % КГ. Найбільш поширеним виявився середній рівень (), тоді як низький рівень діагностовано у 20,5 % і 20,1 % студентів відповідно.

Рефлексивний компонент виявився найслабше розвиненим: лише 14,3 % студентів ЕГ та 13,9 % КГ продемонстрували високий рівень, який поєднував уміння адекватно оцінювати власну соціальну поведінку, усвідомлювати емоційний стан та приймати зворотний зв'язок. Середній рівень (65,2 % ЕГ і 66 % КГ) характеризувався ситуативними проявами рефлексії та нестійким прагненням до самовдосконалення. Низький рівень (20,5 % ЕГ і 20,1 % КГ) засвідчив обмежену здатність до самоаналізу, відсутність навичок корекції поведінки та недостатнє усвідомлення власних емоційних станів.

Узагальнені результати наведено у табл. 2.13:

Таблиця 2.13

Результати констатувального зрізу в експериментальних і контрольних групах щодо сформованості соціальної компетентності студентів (%)

Компонент	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	16,4	17,1	62,3	63,5	21,3	19,4
Когнітивний	15,2	14,7	64,8	66,1	20,0	19,2
Поведінково-діяльнісний	17,8	18,1	61,5	62,7	20,7	19,2
Рефлексивний	14,3	13,9	65,2	66,0	20,5	20,1

Отримані результати підтверджують, що на початковому етапі дослідження студенти обох груп переважно перебували на середньому рівні сформованості соціальної компетентності, що засвідчує наявність базових умінь і мотиваційних установок, проте недостатню стійкість і системність їх прояву. Це створює підґрунтя для проведення формувального експерименту, спрямованого на подолання виявлених проблемних зон і підвищення загального рівня соціальної компетентності.

Для узагальнення результатів констатувального зрізу було здійснено порівняльний аналіз розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості соціальної компетентності. Такий підхід дозволяє не лише виявити загальну тенденцію у розвитку досліджуваного феномену, але й оцінити ступінь однорідності вибірок перед початком формувального етапу експерименту. Узагальнені дані наведено на рис. 2.1:

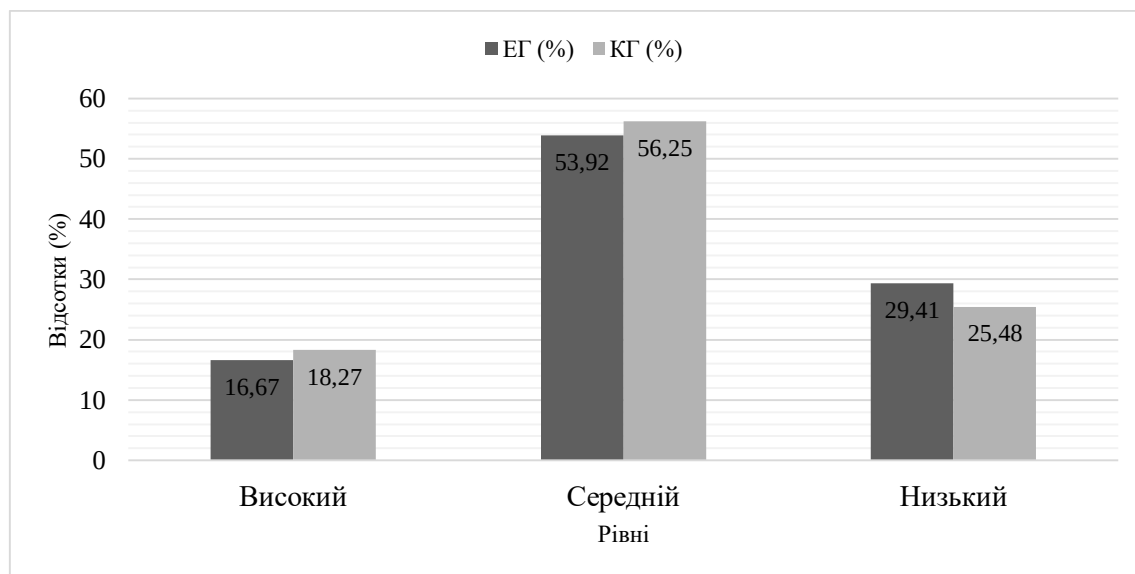


Рис. 2.1. Розподіл студентів в експериментальних і контрольних групах за рівнями сформованості соціальної компетентності (%)

Отримані результати свідчать, що як у контрольній, так і в експериментальній групах переважає середній рівень соціальної компетентності (понад 50 % респондентів). Частка студентів із високим рівнем є відносно невеликою (близько 16–18 %), тоді як низький рівень сформованості виявлено у чверті респондентів. Подібний розподіл дає підстави припустити, що обидві групи є достатньо

однорідними за вихідними характеристиками, а зафіксовані відмінності у подальшому можна буде інтерпретувати як результат цілеспрямованого педагогічного впливу.

Перевірка однорідності вибірок є ключовим етапом будь-якого педагогічного експерименту, оскільки дозволяє переконатися, що на момент початку формувального впливу досліджувані групи не мають статистично значущих відмінностей за основними характеристиками. В іншому випадку подальший аналіз міг би бути спотворений початковими нерівностями між групами.

Для підтвердження статистичної коректності проведеного констатувального зрізу було сформульовано гіпотезу про однорідність розподілу результатів у контрольній та експериментальній групах. Нульова гіпотеза мала вигляд:

$$H_0 : \chi_{експ}^2 < \chi_{кр}^2, \quad (2.1)$$

де $\chi_{експ}^2$ – емпіричне (обчислене за формулою) значення критерію Пірсона, отримане на основі фактичних даних розподілу студентів за рівнями соціальної компетентності;

$\chi_{кр}^2$ – критичне значення критерію Пірсона, визначене за таблицею розподілу χ^2 відповідно до рівня значущості α та кількості ступенів вільності.

Тобто за гіпотезою відмінності між частотами розподілу студентів за рівнями соціальної компетентності в контрольній та експериментальній групах не є статистично значущими.

У даному дослідженні для оцінки вихідної однорідності контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп застосовано критерій Пірсона χ^2 , який дозволяє порівняти розподіли студентів за рівнями сформованості соціальної компетентності за чотирма критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, поведінково-діяльним та рефлексивним.

Вибір χ^2 -критерію як методу перевірки зумовлювався тим, що результати дослідження були представлені у вигляді частот (кількості студентів на високому,

середньому та низькому рівнях), а сам розподіл не відповідав нормальному. Саме χ^2 дозволяє об'єктивно оцінити відмінності між емпіричними та очікуваними частотами, забезпечуючи валідність висновків щодо порівняння вибірок [76].

У класичному вигляді розрахунок здійснюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}, \quad (2.2)$$

де O_i – емпіричні (спостережувані) частоти;

E_i – теоретично очікувані частоти;

n – кількість категорій (рівнів соціальної компетентності).

Проте у випадку порівняння двох вибірок з відомими абсолютними частотами (КГ та ЕГ) застосування класичної формули потребує попереднього обчислення очікуваних частот для кожної категорії, що ускладнює розрахунки. Тому в даній роботі використано еквівалентну модифіковану формулу критерію Пірсона, яка безпосередньо оперує емпіричними даними двох груп і рекомендована у педагогічних та соціологічних дослідженнях [76]:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \cdot \frac{1}{N_1 N_2}, \quad (2.3)$$

де Q_{1i} та Q_{2i} – кількість студентів у контрольній та експериментальній групах відповідно у i -тій категорії;

N_1, N_2 – загальні обсяги вибірок.

Перевага цього підходу полягає в тому, що він дозволяє уникнути проміжних розрахунків очікуваних частот і напряду використовує фактичні дані двох груп, що є особливо доцільним у педагогічних експериментах із великими масивами інформації.

Перевірка гіпотези H_0 у даному дослідженні здійснювалася за таким алгоритмом:

- 1) визначення кількості студентів у кожній категорії (високий, середній, низький рівень) для контрольної та експериментальної груп;
- 2) обчислення часткових внесків у загальне значення χ^2 за формулою (2.3);
- 3) знаходження суми отриманих внесків;
- 4) нормування результату на добуток обсягів вибірок $N_1 \cdot N_2$;
- 5) порівняння емпіричного значення χ^2 з критичним табличним значенням $\chi_{кр}^2$ при $p = 0,05$ та кількості ступенів свободи $df = k - 1$, де k – кількість категорій.

Розрахунок проводився на основі абсолютних значень, отриманих шляхом конвертації відсоткових даних із табл. 2.13 у кількість студентів за рівнями. Загальна чисельність вибірок становила: $N_1 = 144$ студентів в експериментальній групі (ЕГ) та $N_2 = 142$ студенти у контрольній групі (КГ).

Вихідні дані розподілу студентів за рівнями сформованості соціальної компетентності подано нижче:

мотиваційно-ціннісний компонент: ЕГ – 24 (вис.), 90 (сер.), 31 (низ.); КГ – 24, 90, 28;

когнітивний компонент: ЕГ – 22, 93, 29; КГ – 21, 94, 27;

поведінково-діяльнісний компонент: ЕГ – 26, 89, 30; КГ – 26, 89, 27;

рефлексивний компонент: ЕГ – 21, 94, 30; КГ – 20, 94, 29.

Аналіз мотиваційно-ціннісного компонента показав наступне:

Високий рівень:

$$\frac{(144 \cdot 28 - 142 \cdot 31)^2}{31 + 28} = \frac{136900}{59} = 2320,34$$

Середній рівень:

$$\frac{(144 \cdot 90 - 142 \cdot 90)^2}{90 + 90} = \frac{32400}{180} = 180,00$$

Низький рівень:

$$\frac{(144 \cdot 24 - 142 \cdot 24)^2}{24 + 24} = \frac{2304}{48} = 48,00$$

Сума внесків рівнів: $2320,34 + 180,00 + 48,00 = 2548,34$. Після нормування на добуток обсягів вибірок отримуємо:

$$\chi^2 = \frac{(2548,34)^2}{144 \cdot 142} = 0,1246$$

Порівняння з критичним значенням $\chi_{кр}^2 = 5,991$ (при $\alpha = 0,05$, $df = 2$) показує, що отримане значення $\chi^2 = 0,125$ є значно меншим. Це свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за мотиваційно-ціннісним компонентом.

Аналіз когнітивного компонента показав наступне:

Високий рівень:

$$\frac{(144 \cdot 27 - 142 \cdot 29)^2}{29 + 27} = \frac{52900}{56} = 944,64.$$

Середній рівень:

$$\frac{(144 \cdot 94 - 142 \cdot 93)^2}{93 + 94} = \frac{108900}{187} = 582,35.$$

Низький рівень:

$$\frac{(144 \cdot 21 - 142 \cdot 22)^2}{22 + 21} = \frac{10000}{43} = 232,56.$$

Сума внесків рівнів: $944,64 + 582,35 + 232,56 = 1759,55$. Після нормування на добуток обсягів вибірок отримуємо:

$$\chi^2 = \frac{(1759,55)^2}{144 \cdot 142} = 0,0861.$$

Оскільки отримане значення $\chi^2 = 0,0861$ є значно меншим від критичного $\chi^2_{кр} = 5,991$ (при $\alpha = 0,05$, $df = 2$), можна зробити висновок, що статистично значущих відмінностей між групами за когнітивним компонентом не виявлено.

Аналіз поведінко-діяльнісного компонента показав наступне:

Високий рівень:

$$\frac{(144 \cdot 27 - 142 \cdot 30)^2}{30 + 27} = \frac{138384}{57} = 2427,79.$$

Середній рівень:

$$\frac{(144 \cdot 89 - 142 \cdot 89)^2}{89 + 89} = \frac{31684}{178} = 178,00.$$

Низький рівень:

$$\frac{(144 \cdot 26 - 142 \cdot 26)^2}{26 + 26} = \frac{2704}{52} = 52,00.$$

Сума внесків рівнів: $2427,79 + 178,00 + 52,00 = 2657,79$. Після нормування на добуток обсягів вибірок отримуємо:

$$\chi^2 = \frac{(2679,79)^2}{144 \cdot 142} = 0,13.$$

Отримане значення $\chi^2 = 0,13$ також є значно меншим від критичного $\chi^2_{кр} = 5,991$, що свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей між групами за поведінково-діялісним компонентом.

Аналіз рефлексивного компонента показав наступне:

Високий рівень:

$$\frac{(144 \cdot 29 - 142 \cdot 30)^2}{30 + 29} = \frac{7056}{59} = 119,59.$$

Середній рівень:

$$\frac{(144 \cdot 94 - 142 \cdot 94)^2}{94 + 94} = \frac{35344}{188} = 188,00.$$

Низький рівень:

$$\frac{(144 \cdot 20 - 142 \cdot 21)^2}{21 + 20} = \frac{10404}{41} = 253,76.$$

Сума внесків рівнів: $119,59 + 188,00 + 253,76 = 561,35$. Після нормування на добуток обсягів вибірок отримуємо:

$$\chi^2 = \frac{(561,35)^2}{144 \cdot 142} = 0,0275.$$

Емпіричне значення $\chi^2 = 0,0275$ є значно меншим від критичного $\chi^2_{кр} = 5,991$, отже, статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за рефлексивним компонентом також не виявлено.

Узагальнюючи результати за всіма чотирма компонентами, можна відзначити, що значення χ^2 у жодному випадку не перевищує критичного порогу. Це підтверджує висновок про статистичну однорідність контрольної та експериментальної груп на початку дослідження. Така однорідність є важливою методологічною передумовою, адже дозволяє інтерпретувати зміни, зафіксовані на етапі після формувального впливу, саме як наслідок цього впливу, а не початкових відмінностей.

Крім того, аналіз внеску кожного рівня у загальне значення χ^2 показав, що найбільші відхилення між групами спостерігаються у низькому рівні за критерієм мотиваційно-ціннісного ставлення та високому рівні за критерієм поведінково-діяльнісної активності. Втім, ці відхилення залишаються статистично несуттєвими.

Результати розрахунків свідчать, що за всіма критеріями рівні сформованості компонентів соціальної компетентності студентів у контрольній та

експериментальній групах на початку експерименту статистично не відрізняються. Це підтверджує вихідну однорідність вибірок, що є важливою умовою коректності подальшого аналізу ефективності формувального етапу. Таким чином, будь-які зміни, виявлені після реалізації педагогічних впливів, можуть бути інтерпретовані як результат запроваджених методичних заходів, а не як наслідок початкових відмінностей між групами.

Висновки до розділу 2

У другому розділі здійснено методологічне обґрунтування констатувального етапу як діагностичної основи дослідження соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів, розроблено цілісну систему її вимірювання, обґрунтовано репрезентативність вибірки, що забезпечує валідність та надійність результатів.

Сформовано методичне забезпечення діагностики сформованості соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів за чотирма взаємопов'язаними компонентами – мотиваційно-ціннісним, когнітивним, поведінково-діяльнісним та рефлексивним. Використано поєднання стандартизованих методик і авторських інструментів: анкету «Мотивація соціальної взаємодії», методику ціннісних орієнтацій М. Рокича, опитувальник А. Роттера, авторський тест норм професійної етики музиканта, методику «КОС-2» у поєднанні з картою педагогічного спостереження, модифікацію методики визначення рівня рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова), анкету самооцінювання соціальної активності (адаптація D. Goleman). Таке поєднання забезпечило комплексність, багатовимірність і відтворюваність діагностики.

Проаналізовано освітнє середовище музичних фахових коледжів як простір розвитку соціальної компетентності. Встановлено, що колективні музично-творчі практики, позитивний психологічний клімат і орієнтація на гуманістичні цінності виступають ресурсами формування компетентності. Водночас виявлено чинники, що її гальмують: пасивність частини студентів, конкуренція, уникання конфліктів, переорієнтація на суто художній результат та індивідуалістичні настанови. Це

засвідчує суперечливий характер впливу освітнього середовища і потребу в таких педагогічних умовах, які посилять позитивні та нейтралізують негативні чинники.

З'ясовано стан сформованості соціальної компетентності студентів за визначеними рівнями (високим, середнім, низьким): когнітивний компонент перебуває переважно на середньому рівні з наявними прогалинами у знаннях з професійної етики, соціології та психології; мотиваційно-ціннісний – характеризується готовністю до співпраці, емпатійністю та орієнтацією на гуманістичні цінності, проте у частини студентів простежується нестійка «Я-концепція» та вибіркове дотримання етичних норм; поведінково-діяльнісний компонент виявився відносно сильнішим завдяки кращим комунікативним умінням, навичкам групової роботи, самоконтролю та дотриманню етикету, однак слабким залишається конструктивне розв'язання конфліктів; рефлексивний компонент виявився найбільш проблемним, засвідчивши обмежені можливості студентів у самокорекції та емоційній рефлексії, але простежується позитивна динаміка у прагненні до самовдосконалення та відкритості до зворотного зв'язку. Інтегральний розподіл рівнів за всіма критеріями показав домінування середнього рівня (60–66 %), відносно невелику частку високого (14–21 %) та помітну частку низького, особливо в когнітивному й рефлексивному вимірах. Порівняння КГ та ЕГ підтвердило їхню статистичну однорідність, що забезпечує коректність подальших досліджень. Отримані результати дозволили виокремити як сильні сторони (мотивація до співпраці, комунікація, соціальна активність), так і проблемні зони (етичні знання, рефлексивність, навички конструктивного вирішення конфліктів), що визначає напрями подальшого формувального впливу.

Основні результати досліджень та положення наукової новизни, отримані у цьому розділі, містяться у роботах [3; 79; 83; 204].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У МУЗИЧНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ

3.1. Розроблення моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу

Ефективне формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу потребує науково обґрунтованої системи педагогічних дій і взаємодій, здатної забезпечити цілісність і результативність освітнього процесу. Попередній аналіз теоретичних підходів, принципів та педагогічних умов засвідчує, що розвиток соціальних умінь майбутніх музикантів не може відбуватися стихійно – він має бути структуровано організованим, спрямованим на формування здатності до ефективної комунікації, співпраці, емоційної взаємодії, відповідальності та соціальної мобільності в умовах творчих колективів.

У сучасній педагогічній науці одним із найбільш продуктивних шляхів упорядкування й систематизації педагогічного впливу є моделювання. Саме моделювання дозволяє представити процес формування соціальної компетентності як цілісну, внутрішньо узгоджену систему, що містить мету, змістові компоненти, педагогічні умови, методи, форми діяльності та очікувані результати.

Тому подальший виклад спрямований на розроблення такої моделі, що відображатиме логіку, структурні елементи й механізми формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу. Перш ніж перейти до опису моделі, доцільно уточнити сутність поняття «модель» у контексті педагогічної науки, її функції та значення для організації освітнього процесу. Поняття «модель» і «моделювання» належать до загальнонаукових категорій, які активно застосовуються у педагогічних дослідженнях [2; 87; 126; 154]. Науковці

зазначають, що модель як системне явище дає змогу визначити складові, які утворюють соціальну систему, виявити між ними зв'язки, простежити соціальні зміни та отримати нову інформацію про досліджувані явища. Водночас, їх використання не є простим. Складність полягає в тому, що ці категорії запозичені з інших наук і потребують адаптації до педагогічної специфіки. Як відзначає Є. Лодатко, педагогічні терміни взагалі відзначаються певною нечіткістю та багатозначністю, що ускладнює їхнє однозначне тлумачення [87]. Саме тому «модель» у педагогіці розуміється багатопланово й інтерпретується по-різному: як метод пізнання і відтворення об'єкта (Г. Тітова [136], В. Омеляненко та А. Кузьмінський [110]); як репрезентація сутності об'єкта через систему ознак і функцій (Г. Єльнікова та ін. [40], Н. Черненко [146], S. Kryshchanovych [201] та ін.); як структурно-функціональна система підготовки (І. Єрмакова [44], Н. Кушнар'ова [75], Н. Ничкало [108]); як модель розвитку особистості та професійної компетентності (Л. Сущенко [135], Н. Гук [30]).

Т. Грітченко та О. Майданик зазначають, що педагогічне моделювання в освіті є багаторівневою системою, яка інтегрує методологічні підходи, принципи, зміст і технології навчання, а також оцінні механізми. Модель розглядається як універсальний інструмент організації навчально-виховного процесу, що дозволяє прогнозувати результати та підвищувати ефективність підготовки педагогічних кадрів [28].

Однак педагогічна модель виконує не лише функцію відтворення реальних або минулих процесів. Як справедливо зазначено в праці О. Ішутіної та Є. Шаповалової [55], вона є ще й формою діяльності, що спрямована на конструювання майбутньої практики, проєктування нових підходів і методів роботи з здобувача освіти ми. Тобто модель може виступати інструментом передбачення, планування і формування цілей. Вона здатна не лише описати те, що вже існує, але й репрезентувати те, що тільки має бути реалізовано у майбутньому педагогічному процесі.

Ця властивість моделі має надзвичайно важливе значення для формування соціальної компетентності. Соціальна компетентність включає в себе вміння

ефективно взаємодіяти з іншими людьми, брати участь у суспільному житті, будувати гармонійні відносини у різних соціальних контекстах. Без чіткої педагогічної моделі цей процес може бути хаотичним і несистемним. Натомість наявність моделі дозволяє: виокремити основні компоненти та критерії соціальної компетентності; визначити поетапність її формування; прогнозувати можливі труднощі й шляхи їх подолання; узгоджувати виховні завдання з освітнім процесом; забезпечувати єдність теорії та практики у роботі педагога. У науковій практиці модель часто виступає у вигляді спрощених теорій, що дають можливість простежити взаємозв'язки між окремими соціальними чи педагогічними показниками. Крім того, під моделлю можуть розумітися різноманітні графіки, схеми, алгоритми, що виконують функцію умовної заміни реальності [55].

Узагальнюючи наведені підходи, можна дійти висновку, що провідним системоутворювальним чинником понять «модель» і «моделювання педагогічного процесу» є сама педагогічна реальність, яка й відображається у моделі. У цій системі виокремлюють три ключові складові: педагогічну реальність, модель як її відображення (система-модель) та суб'єкта моделювання – педагога (система, що моделює). Отже, процес моделювання в педагогіці має пізнавально-дослідницьке значення.

Як зазначають М. Дороніна, В. Лугова та ін. [37], модельний підхід у педагогічних дослідженнях має широке застосування завдяки своїм дидактичним можливостям, адже моделі та процес моделювання:

- дозволяють виокремлювати суттєві ознаки й якості соціальних явищ і процесів, відкидаючи другорядні, які ускладнюють сприйняття;
- стискають навчальну інформацію шляхом використання умовних зображень, схем та графічних побудов, що допомагає перейти до більш узагальнених змістових одиниць;
- виявляють приховані внутрішні зв'язки та соціальні відносини, стаючи засобами формування аналітичного мислення;

– виступають інструментом організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти;

– служать мнемотехнічними засобами для кращого засвоєння навчального матеріалу.

Отже, слід зазначити, що формування соціальної компетентності здобувачів освіти – складний і багаторівневий процес, що передбачає розвиток у особистості знань, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду соціальної взаємодії. Ефективності його досягають шляхом застосування моделювання, що дозволяє систематизувати завдання, засоби і результати освітнього впливу. Таким чином, створення моделі формування соціальної компетентності є не лише теоретичною потребою, а й практичною необхідністю. Вона виступає стратегічним інструментом, який допомагає педагогу не лише діагностувати рівень розвитку учнів, але й планувати майбутні кроки, визначати напрями виховної роботи та підвищувати її результативність. У сучасному світі, де швидко змінюються соціальні умови та вимоги до особистості, наявність такої моделі забезпечує гнучкість, цілеспрямованість і ефективність освітнього процесу.

Розроблена модель формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу включає шість блоків:

- 1) цільовий,
- 2) теоретико-методологічний,
- 3) мотиваційний,
- 4) діагностичний,
- 5) методико-технологічний,
- 6) результативний.

Графічне представлення моделі здійснено на рис. 3.1:

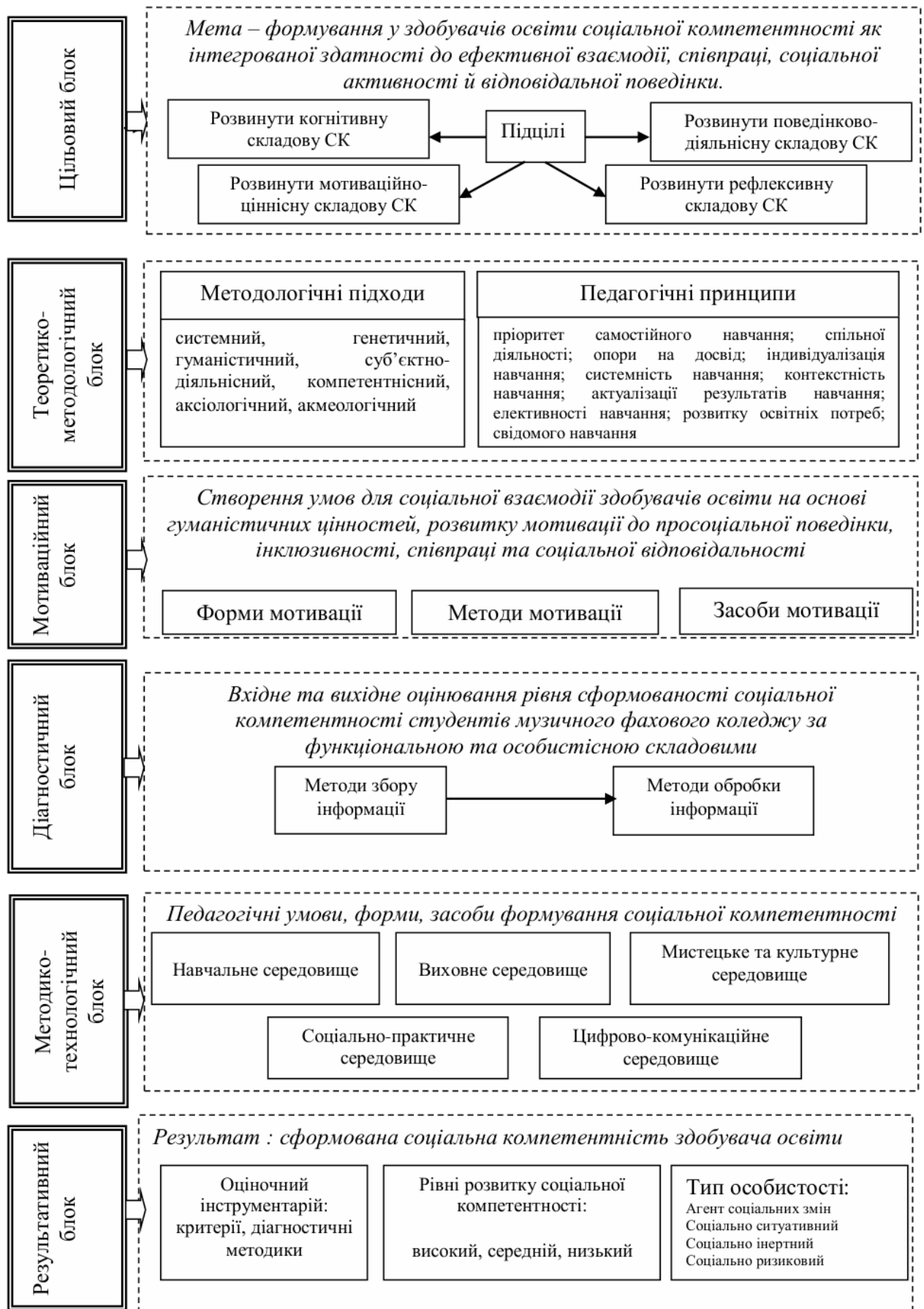


Рис. 3.1. Модель формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу

Зосередимо увагу на змістовному наповненні кожної складової моделі. В основу запропонованої моделі покладено цілеспрямований підхід, де чітке визначення мети і завдань (**цільовий блок**) відіграє системоутворюючу роль, забезпечуючи цілісність та послідовність освітнього процесу. Цілевстановлення виступає фундаментальним принципом, оскільки без нього формування соціальної компетентності може стати фрагментарним, несистемним та не досягти бажаного рівня розвитку особистості. Метою розробленої моделі є формування у здобувачів освіти соціальної компетентності як інтегрованої здатності до ефективної взаємодії, співпраці, соціальної активності та відповідальної поведінки. Ця інтегрованість передбачає розвиток когнітивних, мотиваційно-ціннісних, поведінково-діяльнісних і рефлексивних компонентів, які взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного, забезпечуючи гармонійне становлення особистості, її соціальну зрілість і здатність до самостійного прийняття рішень у соціальних ситуаціях. Досягнення головної мети потребує декомпозиції на конкретні підцілі, які деталізують завдання навчального процесу та визначають очікувані результати для кожного з компонентів соціальної компетентності.

Цілі першого рівня формують стратегічний фундамент моделі і дозволяють систематизувати розвиток знань, цінностей, навичок та самоусвідомлення здобувачів, забезпечуючи комплексний підхід до формування соціально компетентної особистості.

Когнітивна складова соціальної компетентності визначає рівень знань здобувача про соціальні норми, правила взаємодії, соціальні ролі та статуси, а також здатність аналізувати міжособистісні відносини та прогнозувати поведінку інших. На другому рівні реалізації цієї цілі передбачається розвиток внутрішньої готовності до соціальної взаємодії, опанування знань про морально-етичні стандарти, усвідомлення соціальних ролей та очікувань, а також набуття базових соціологічних і психологічних уявлень про міжособистісну взаємодію. Такий підхід дозволяє здобувачу освіти не лише орієнтуватися у формальних правилах соціальної поведінки, але й розвивати здатність до критичного аналізу

соціальних ситуацій, що сприяє ефективній адаптації в колективі та активній участі у спільних проектах.

Мотиваційно-ціннісна складова охоплює внутрішню готовність здобувача до взаємодії з іншими людьми на основі гуманістичних орієнтирів, прийняття соціальних і культурних цінностей, а також формування мотивації до просоціальної поведінки. На рівні деталізації цієї складової передбачено розвиток внутрішньої мотивації до соціальної взаємодії, формування позитивної соціальної «Я-концепції», орієнтацію на гуманістичні норми, толерантність та повагу до інших, а також розвиток емпатії, альтруїзму і відповідальності. Особливу увагу приділено вихованню мотивації до просоціальної поведінки, що включає активну участь у волонтерських ініціативах, громадських проектах, студентському самоврядуванні та інших соціально значущих практиках. До методів стимулювання мотивації відносяться соціально-психологічні тренінги, рольові ігри, кейс-методи, наставництво, залучення до проектної діяльності, дискусії на теми соціальної відповідальності та культурної взаємодії. Вони сприяють усвідомленню власної значущості у соціальному середовищі, розвитку ціннісної орієнтації та активній участі у колективних процесах.

Поведінково-діяльнісна складова спрямована на практичне втілення соціальних знань і цінностей у поведінці здобувача. На другому рівні розвитку цієї складової акцент робиться на набутті практичних навичок комунікації, умінні вирішувати конфлікти, здатності ефективно співпрацювати у групі, гнучкості поведінки залежно від конкретної ситуації, дотриманні соціальних норм та правил етикету, а також на формуванні навичок самоконтролю і саморегуляції. До методів розвитку поведінково-діяльнісної компетентності належать тренінги з комунікації та конфліктології, рольові ігри, ділові симуляції, моделювання соціальних ситуацій, кейс-стаді та інтерактивні групові завдання. Використання цих методів дозволяє здобувачам освіти відпрацьовувати соціальні навички у безпечному навчальному середовищі та переносити набуті компетентності у реальні соціальні практики.

Рефлексивна складова соціальної компетентності забезпечує здатність здобувача до самоспостереження, самопізнання, усвідомлення власних емоцій, дій і результатів соціальної взаємодії. На другому рівні реалізації цієї складової передбачено розвиток умінь критично оцінювати власну участь у соціальних процесах, усвідомлювати емоційні стани та їх вплив на взаємодію, визначати причинно-наслідкові зв'язки між діями та їх наслідками у соціальному контексті, а також прагнення до самовдосконалення. Методи розвитку рефлексивної компетентності включають ведення рефлексивних щоденників, групові обговорення власного досвіду, самооцінку через анкетування і опитування, наставництво та супервізію, що дозволяє здобувачеві оцінити власну поведінку, сформулювати усвідомлений підхід до соціальної взаємодії та коригувати власні дії у процесі навчання та практичної діяльності.

Цілеспрямоване формування соціальної компетентності потребує системного підходу, який передбачає взаємопов'язану роботу над всіма чотирма складовими одночасно. Когнітивна складова забезпечує базу знань і розуміння соціальної дійсності, мотиваційно-ціннісна – внутрішню готовність і орієнтацію на гуманістичні цінності, поведінково-діяльнісна – практичну реалізацію цих знань і цінностей у поведінці, а рефлексивна – здатність до самоаналізу та корекції. Така інтеграція дозволяє забезпечити не лише формальне опанування знань і навичок, але й глибинний розвиток особистісної готовності до соціальної взаємодії, відповідальної поведінки та активної участі в житті колективу і суспільства загалом.

Важливим аспектом моделі є ієрархізація цілей: цілі першого рівня виступають стратегічними орієнтирами розвитку, тоді як цілі другого рівня конкретизують зміст цих стратегій через деталізацію компетентностей та очікуваних результатів. Подібна деталізація дозволяє педагогам і наставникам здійснювати диференційований підхід, підбирати відповідні методи та засоби навчання, а також оцінювати ефективність освітньої діяльності у контексті розвитку соціальної компетентності.

Наступним блоком моделі є **теоретико-методологічний**, який визначає основні підходи, принципи, парадигми, ідеї та цінності, що мають бути враховані при організації процесу формування соціальної компетентності. Цей блок покликаний забезпечити наукову обґрунтованість освітнього процесу, вказати, яким чином поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, а також забезпечити розвиток мотиваційно-ціннісного та рефлексивного потенціалу здобувачів освіти. Теоретико-методологічний підхід передбачає системне сприйняття особистості, врахування її індивідуальних особливостей, потреб та соціального досвіду, а також визначає логіку й послідовність формування компонентів соціальної компетентності. Аналіз наукових джерел [28; 37; 126; 127] дозволяє виокремити низку методологічних підходів, які забезпечують системне, цілісне та ефективне формування соціальної компетентності: системний, генетичний (динамічний), гуманістичний (людиноцентристський), суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Підходи, що формують основу моделювання педагогічного процесу

Підхід	Сутність	Основні характеристики	Роль у моделюванні
Системний	Розгляд СК як цілісної інтегрованої структури, що включає знання, цінності, навички та рефлексію	Враховує взаємозв'язки між когнітивною, мотиваційно-ціннісною, поведінковою та рефлексивною складовими; орієнтований на цілісну особистість	Забезпечує цілісне проектування освітнього процесу та комплексне формування соціальної компетентності
Генетичний (динамічний)	Розвиток СК у динаміці, етапність формування протягом життя	Орієнтований на поступовий розвиток, враховує вікові та індивідуальні особливості	Допомагає планувати навчальні етапи та послідовність розвитку компетенцій

Гуманістичний (людино- центристський)	Акцент на унікальності та цінності кожного здобувача освіти, створенні умов для самореалізації	Повага до особистості, розвиток усвідомленої соціальної позиції	Стимулює формування мотиваційно- ціннісної складової соціальної компетентності
Суб'єктно- діяльнісний	Формування СК через активну діяльність, участь у соціальних та колективних практиках	Практична орієнтація, навчання через досвід та взаємодію	Забезпечує розвиток поведінково- діяльнісної складової компетентності
Компетент- нісний	Орієнтація навчального процесу на практичне застосування знань та умінь	Формування соціально значущих компетенцій	Спрямовує освітню діяльність на конкретні соціальні результати
Аксіологічний	Формування системи цінностей і морально- етичних норм	Моральні, естетичні, соціальні цінності, що визначають поведінку	Забезпечує розвиток ціннісно- мотиваційної складової СК
Акмеологічний	Стимулювання досягнення високого рівня соціальної зрілості та громадянської активності	Розвиток самореалізації, відповідальності, лідерських якостей	Сприяє формуванню високого рівня соціальної компетентності та соціальної активності

Запропоновані методологічні підходи визначають загальну стратегічну рамку процесу формування соціальної компетентності здобувачів освіти. Проте

для ефективної реалізації цих підходів необхідно спиратися на чітку систему принципів, які конкретизують вимоги до організації освітнього процесу та надають йому практичної спрямованості. Якщо підходи окреслюють концептуальні орієнтири, то принципи виконують роль операційних регуляторів, що визначають структуру, зміст, форми і методи педагогічної діяльності. Таким чином, принципи формування соціальної компетентності є логічним продовженням методологічних засад і забезпечують узгодженість між теоретичними положеннями та практичною реалізацією педагогічної моделі. Система принципів (табл. 3.2) передбачає поєднання базових універсальних положень педагогіки з цілеспрямованими специфічними орієнтирами, що забезпечують ефективний розвиток соціальної компетентності майбутніх фахівців.

Таблиця 3.2

**Система принципів формування соціальної компетентності
здобувачів освіти**

Принцип	Сутність
Загальнонаукові	
Системності	Забезпечує цілісність формування соціальної компетентності як інтегрованої характеристики особистості.
Гуманізму	Орієнтація на повагу до особистості, її унікальність і право на самореалізацію.
Інтеграції	Узгодженість змісту, форм і методів навчання та виховання, поєднання знань, цінностей і навичок.
Оптимізації	Досягнення максимально можливих результатів за мінімальних витрат часу, ресурсів та зусиль.
Гнучкості	Урахування змінних умов освітнього середовища та потреб студентів.
Доступності	Створення умов для рівного доступу до знань і практик для всіх здобувачів освіти.
Свідомості, активності та самостійності	Стимулювання активної пізнавальної діяльності студентів і розвитку критичного мислення.
Інформативності	Орієнтація освітнього процесу на використання сучасних інформаційних ресурсів і технологій.

Соціального партнерства та співробітництва	Залучення до навчання різних соціальних інституцій, партнерських організацій, роботодавців.
Оптимального поєднання форм і методів	Комбінування лекційних, практичних, проєктних, тренінгових та інших форм роботи.
Зв'язку теорії з практикою	Формування навичок соціальної компетентності через участь у реальних соціальних і професійних ситуаціях.
Специфічні	
Навчання впродовж життя	Соціальна компетентність розглядається як динамічна здатність, що формується та вдосконалюється протягом усього життєвого шляху.
Динамічності	Врахування змін соціальних умов та адаптивність освітнього процесу.
Опори на життєвий досвід студентів	Використання особистих і соціокультурних практик як основи навчання.
Соціальної відповідності	Співвіднесення освітніх завдань із потребами суспільства, розвитком громадянських цінностей і соціальної активності.
Особистісної значущості	Усвідомлення студентами важливості соціальної компетентності для їхньої майбутньої професійної та життєвої реалізації.
Взаємодії суб'єктів освітнього процесу	Побудова партнерських відносин між студентами й викладачами.
Подолання бар'єрів соціокультурного життя	Розвиток толерантності, інклюзивності, уміння працювати в багатокультурному середовищі.
Рефлексії	Постійне осмислення студентами власних дій, оцінка ефективності соціальної поведінки та її корекція.

Наступним важливим складником моделі є **мотиваційний блок**, Мотиваційний блок у структурі педагогічної моделі розглядається як механізм цілеспрямованого педагогічного впливу, що забезпечує формування у здобувачів освіти внутрішньої готовності до самореалізації, соціально відповідальної поведінки та конструктивної взаємодії з іншими. Його сутність полягає у створенні

таких освітніх і виховних умов, за яких індивідуальні потреби студентів поєднуються з цінностями гуманізму, солідарності, інклюзивності та суспільної користі. Реалізація цього блоку передбачає активне використання методів стимулювання внутрішньої мотивації (соціально-психологічні тренінги, рольові ігри, проєктна діяльність, наставництво, дискусії на теми громадянської відповідальності), що сприяють усвідомленню студентами власної значущості та їх залученню до колективних і соціально важливих процесів. Таким чином, мотиваційний блок виконує роль сполучної ланки між педагогічними цілями та особистісним розвитком здобувача освіти, перетворюючи зовнішні стимули навчального середовища у внутрішні мотиви соціальної активності, громадянської залученості та готовності діяти на благо спільноти.

Діагностичний блок у запропонованій моделі формування соціальної компетентності здобувачів освіти виконує надзвичайно важливу функцію, оскільки саме завдяки йому можна отримати систематизовану та достовірну інформацію про стан і динаміку розвитку цього інтегративного утворення. Соціальна компетентність, як багатовимірне явище, включає когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінковий компоненти, тому її діагностика потребує комплексного підходу та використання різних джерел і методів збору інформації.

Основні завдання діагностики: визначення початкового рівня сформованості соціальної компетентності здобувачів освіти; виявлення сильних і слабких сторін у структурі компетентності (мотивація, цінності, комунікація, емоційна регуляція, рефлексія); моніторинг динаміки змін у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу; забезпечення об'єктивної основи для прогнозування ефективності освітніх програм і корекції педагогічних умов.

Для збору первинної інформації у роботі використано поєднання стандартизованих методик і авторських інструментів, які забезпечують багатовимірний аналіз досліджуваного явища. Обробка даних здійснювалась шляхом кількісного та якісного аналізу із застосуванням сучасних статистичних методів. Зокрема, для визначення достовірності результатів і виявлення кореляційних зв'язків між окремими параметрами соціальної компетентності

використано критерій χ^2 Пірсона (див. підрозділ 2.3), що дозволило виявити статистично значущі зв'язки між мотиваційними, ціннісними, комунікативними та рефлексивними показниками.

Таким чином, діагностичний блок виступає ключовим інструментом моніторингу рівня розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти. Він забезпечує комплексну оцінку індивідуальних характеристик, дозволяє визначати сильні та слабкі сторони особистісного й професійного становлення студентів, а також створює науково обґрунтовану базу для подальшого вдосконалення педагогічних умов та засобів формування соціальної компетентності.

Методико-технологічний блок моделі розкривається через педагогічні умови розвитку соціальної компетентності здобувача освіти. Зазначимо, що у більшості проаналізованих наукових досліджень автори зосереджують свою увагу на двох типах середовищ: навчальному та виховному [2; 6; 7; 21; 26; 34; 35; 37; 66; 110]. Однак, розглядаючи педагогічні умови формування соціальної компетентності, неможливо обмежитися лише одним аспектом освітнього процесу, адже соціальна компетентність є багатовимірним явищем, що поєднує когнітивні знання, ціннісні орієнтації, поведінкові навички та рефлексивні вміння. Відповідно, ефективне формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу можливе лише за умови створення цілісного педагогічного простору, у якому навчальна, виховна, практична та цифрово-комунікативна діяльність взаємодоповнюють одна одну.

Враховуючи результати діагностики, що засвідчили переважання середнього рівня когнітивних і мотиваційно-ціннісних компонентів соціальної компетентності, постає необхідність цілеспрямованого моделювання педагогічних середовищ, здатних забезпечити гармонійний розвиток знань, умінь, соціальних установок та професійних якостей студентів. Саме тому педагогічні умови доцільно структурувати відповідно до провідних середовищ освітнього процесу.

У межах нашого дослідження виділено такі середовища, які інтегруються в єдину систему: навчальне, виховне, соціально-практичне, цифрово-комунікаційне та культурно-мистецьке. Кожне з них має власну функцію у формуванні соціальної

компетентності студентів, але, водночас, тісно взаємодіє з іншими, утворюючи цілісний простір професійного й особистісного розвитку.

Почнемо аналіз із *навчального середовища*, яке є базовим і забезпечує когнітивну основу соціальної компетентності. О. Соколюк зазначає, що навчальне середовище розглядається як спеціально організована система, яка забезпечує безперервний потік навчальних впливів та сприяє формуванню у учнів знань, умінь і навичок. Воно включає взаємозалежні процеси навчання та учіння, що забезпечуються матеріальними, комунікаційними та соціальними умовами, а також передбачає активну взаємодію суб'єкта навчання з оточенням. Структура середовища визначає організацію елементів як єдиної системи, а складові виступають ресурсами, які набувають ознак засобів навчання у процесі діяльності учнів. Необхідною умовою функціонування навчального середовища є наявність інформаційної та діяльнісної компонент, достатньою – забезпечення циркуляції навчальної інформації та присутність суб'єкта навчання, який є кінцевим адресатом освітніх дій [131]. Навчальне середовище формує знання, розвиває критичне мислення, комунікативні вміння, а також навички колективної співпраці. Навчальні заняття у музичному фаховому коледжі поєднують загальноосвітні дисципліни та фахові мистецькі курси, створюючи багатопрофільний простір для інтелектуального та соціального зростання. Особливої ваги набувають інтерактивні форми – дискусії, групові проєкти, ансамблеві та оркестрові заняття, які моделюють умови колективної взаємодії та сприяють виробленню відповідальності й навичок соціальної комунікації.

Важливою складовою педагогічних умов є *виховне середовище*, яке формує ціннісно-мотиваційний аспект соціальної компетентності. Як вітчизняні, так і зарубіжні вчені [9; 13; 19; 26; 34; 66; 86; 88; 99; 110; 120; 132] наголошують, що виховання в мистецькому середовищі сприяє гармонійному поєднанню емоційної, інтелектуальної та соціальної сфер особистості, формуючи готовність до активної участі у суспільному житті. Виховне середовище покликане створювати умови, у яких студенти не лише засвоюють соціальні норми, а й набувають досвіду морального вибору, співпереживання, толерантності та емпатії. Важливо

пам'ятати, що навчання і виховання є взаємопов'язаними процесами: удосконалення виховної роботи сприяє підвищенню ефективності навчання, а високий рівень навчальної культури посилює виховний вплив. Тому виховна система музичного фахового коледжу має бути спрямована на формування цілісної, духовно зрілої, соціально активної особистості.

Саме через виховання, кураторську роботу, студентське самоврядування, волонтерські та громадянсько-патріотичні проєкти відбувається становлення гуманістичних орієнтацій, емпатії, готовності до соціальної відповідальності. У музичному фаховому коледжі виховні заходи нерідко інтегруються з мистецькими формами, що підсилює їхній вплив на формування соціально активної особистості. Особливе місце тут займає інклюзивна складова, яка забезпечує розвиток толерантності та навичок взаємодії у різномірних колективах. Важливість інклюзії для виховання соціальної компетентності полягає в тому, що інклюзивне освітнє середовище створює умови для взаємодії дітей з різними потребами, можливостями та життєвим досвідом. Це сприяє формуванню таких якостей, як емпатія, толерантність, взаємоповага, уміння співпрацювати й приймати різноманітність. Через спільну діяльність у колективі учні вчаться ефективно комунікувати, підтримувати інших, відповідально ставитися до соціальних ролей і спільних цінностей. Таким чином, інклюзія виступає не лише педагогічним принципом, а й важливим чинником розвитку соціальної компетентності, що забезпечує гармонійне співіснування у сучасному суспільстві [17; 60]. Водночас важливо наголосити, що виховне середовище та навчальний процес перебувають у взаємозв'язку та взаємно підсилюють один одного. Розвинене виховне середовище формує ціннісно-мотиваційний аспект соціальної компетентності студентів, що, у свою чергу, позитивно впливає на якість навчання. Студент, вихований у дусі відповідальності, дисциплінованості, організованості та відкритості до взаємодії, демонструє вищі результати в освітньому процесі, ніж той, у кого ці якості недостатньо сформовані. Отже, виховання не лише забезпечує розвиток соціальної компетентності, а й створює підґрунтя для більш ефективного засвоєння знань та гармонійного становлення особистості.

Далі охарактеризуємо *соціально-практичне середовище*, яке забезпечує вихід студентів за межі аудиторного навчання та створює умови для застосування набутих знань і навичок у реальних соціальних контекстах. Вітчизняні та зарубіжні дослідники [5; 10; 42; 45; 70; 105] підкреслюють, що соціально-практична діяльність у мистецькому навчальному закладі є засобом поєднання професійної підготовки з життєвим досвідом. Вона формує у студентів почуття соціальної відповідальності, вміння діяти на благо спільноти, здатність адаптуватися до різноманітних соціокультурних контекстів.

Це середовище функціонує як простір активної взаємодії з оточенням, де майбутні фахівці мистецької галузі мають можливість реалізувати себе не лише як виконавці чи творці, а й як відповідальні громадяни. У його межах студенти активно залучаються до соціальних та культурних проєктів: організовують і беруть участь у благодійних концертах на підтримку вразливих груп населення, ініціюють мистецькі акції, спрямовані на формування толерантності та громадянської солідарності, долучаються до волонтерських програм. Важливою складовою цього середовища є співпраця з місцевими громадами, органами влади, громадськими організаціями та закладами соціального захисту, що дозволяє студентам отримати безпосередній досвід вирішення суспільних проблем і налагодження комунікацій у різних соціальних групах. Саме тут відбувається формування громадянської позиції, вміння брати на себе відповідальність за суспільно значущі справи та реалізовувати соціальні ініціативи через мистецьку діяльність. Завдяки цьому студенти не лише поглиблюють професійні компетентності, а й зміцнюють навички соціальної взаємодії, що є ключовим елементом розвитку їхньої соціальної компетентності.

Не менш актуальним у сучасних умовах є *цифрово-комунікаційне середовище*, що створює простір для комунікації, навчання й творчої самореалізації в цифровому вимірі. Важливість виокремлення цього типу середовища викликана сучасними тенденціями в освіті, яка функціонує в умовах інтенсивного розвитку цифрового простору, який стає не лише середовищем комунікації, а й невід'ємною складовою творчої діяльності. Молодь зростає і навчається у цифровому

середовищі, активно використовуючи гаджети, цифрові платформи та мережеві сервіси як інструменти пізнання, творчої реалізації й соціалізації. Цей процес відбувається в умовах четвертої промислової революції, яка пов'язана з глобальним поширенням цифрових технологій і зростанням потреби у цифровій компетентності, що набуває міжнародного значення [6; 8; 134; 209]. Для мистецької освіти це означає докорінну трансформацію освітнього середовища: студійна й майстернева робота дедалі частіше доповнюється або навіть модифікується цифровими форматами, інтегруються локальні та хмарні освітні ресурси, розширюється спектр використання новітніх технологій (VR/AR, 3D-моделювання, цифрове портфоліо). У результаті формується синтетичне навчальне середовище, де класичні методи мистецького навчання поєднуються з інноваційними інструментами віртуальної та змішаної взаємодії [105]. Власне, у сучасних умовах цифрова педагогіка і розглядається не лише як технічний інструмент, а як нова філософія навчальної взаємодії, що поєднує інформаційно-комунікаційні технології, медіакультуру та педагогіку співтворчості [164].

Водночас, ці тенденції висувають нові вимоги до особистості здобувача мистецької освіти: він має не лише володіти технічною стороною цифрових інструментів, але й бути здатним до усвідомленої й критичної взаємодії в онлайн-просторі, до безпечного використання цифрових ресурсів, розвитку медіаграмотності, комунікативної культури та цифрової етики. Використання онлайн-платформ, соціальних мереж, цифрових ресурсів сприяє розвитку медіакультури, критичного мислення, цифрової грамотності та комунікативних навичок у віртуальному просторі. Студенти навчаються ефективно працювати у цифрових командах, брати участь у дистанційних конкурсах і концертах, що формує готовність до життя й професійної діяльності у глобалізованому суспільстві.

У контексті формування соціальної компетентності цифрово-комунікативне середовище сприяє розвитку таких якостей, як відкритість до комунікації, критичне мислення, культура онлайн-спілкування, здатність працювати в команді за допомогою цифрових інструментів. Вітчизняні [6; 8; 134; 202; 204; 209] та зарубіжні

дослідники [174; 193; 196] наголошують, що ефективне використання цифрових ресурсів у навчанні мистецтва не лише підвищує професійну компетентність студентів, а й розвиває їхню соціальну активність, сприяє формуванню цифрової етики та медіакультури.

Завершальним і водночас ключовим елементом системи педагогічних умов є *культурно-мистецьке середовище*, яке відіграє унікальну роль у розвитку соціальної компетентності майбутніх музикантів. Адже саме через мистецтво реалізується гармонійне поєднання емоційного, інтелектуального та соціального досвіду. Це середовище охоплює усю сукупність культурно-творчих практик, подій, комунікаційних процесів, які формують у студентів гуманістичні цінності, здатність до співпереживання, відкритість до культурного різноманіття й відповідальність за збереження культурної спадщини.

Як відзначають сучасні дослідники [70; 77; 144], мистецтво виступає не лише засобом естетичного виховання, а й інструментом соціалізації, що сприяє розвитку комунікативних умінь, емоційного інтелекту, емпатії та колективної відповідальності. У цьому контексті культурно-мистецьке середовище розглядається як комплекс педагогічних умов, у яких творчість стає провідним засобом соціального навчання.

Це середовище охоплює весь спектр професійної та культурної діяльності студентів, поєднуючи навчання, практичну творчу діяльність і взаємодію з соціальним середовищем. Його головне призначення – не лише формування технічних і виконавських навичок, а й розвиток ціннісно-моральних, соціально-емоційних та комунікативних компетентностей.

Участь у творчих колективах, таких як оркестри, ансамблі, хори, джазові та народні групи, дозволяє студентам практикувати навички командної взаємодії, координувати свої дії з іншими учасниками колективу, слухати і підтримувати партнерів, враховувати потреби групи. Такі колективні форми діяльності формують відчуття відповідальності за результат спільної роботи, навички конструктивного вирішення конфліктів та взаємоповаги в колективі.

Культурно-мистецьке середовище також передбачає участь студентів у конкурсах, фестивалях, концертних програмах, виставках та культурних проєктах на регіональному, національному та міжнародному рівні. Ці заходи сприяють розвитку комунікативних навичок, умінню представляти себе перед публікою та адаптувати поведінку залежно від аудиторії. Завдяки таким активностям студенти набувають досвіду соціальної взаємодії, розвивають толерантність, відкритість до різноманітності культур і форм мистецької виразності.

Важливим аспектом є формування емоційної чутливості та здатності до співпереживання. Мистецтво, як універсальна мова спілкування, допомагає студентам розуміти психологічні та соціальні потреби інших людей, відчувати емоції партнерів по колективу і слухачів. Це сприяє розвитку емпатії, соціальної відповідальності та гуманістичних цінностей – тих характеристик, які визначають соціально компетентну особистість.

Культурно-мистецьке середовище включає також інтеграцію творчих практик з іншими соціальними та освітніми формами діяльності. Студенти залучаються до благодійних концертів, освітніх майстер-класів для дітей та дорослих, волонтерських програм у культурних закладах, соціально-культурних акцій у громадах. Це дозволяє їм застосовувати професійні навички у реальних соціальних умовах, формує громадянську позицію, відповідальність за соціально значущі справи та уміння взаємодіяти з різними соціальними групами.

Таким чином, культурно-мистецьке середовище є багатовимірним, воно поєднує професійне навчання, культурну практику та соціальну взаємодію. Воно створює умови для розвитку не лише професійної майстерності, але й емоційної чутливості, соціальної адаптивності, здатності до співпраці і взаємопідтримки. У результаті студенти виходять із закладу освіти не лише як висококваліфіковані музиканти, а й як соціально компетентні, культурно орієнтовані особистості, здатні сприяти розвитку громад і збагачувати культурне життя суспільства.

Таким чином, окреслені педагогічні середовища – навчальне, виховне, соціально-практичне, цифрово-комунікативне та культурно-мистецьке – створюють змістовий і функціональний простір, у межах якого відбувається

формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу. Однак для того, щоб цей простір набув цілеспрямованого, системного та результативного характеру, необхідно визначити конкретні педагогічні умови, що забезпечують ефективне функціонування кожного середовища та зумовлюють позитивну динаміку формування соціальної компетентності. Саме ці умови слугують операційним механізмом реалізації потенціалу педагогічних середовищ і визначають шляхи практичного впливу на когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінковий компоненти соціальної компетентності студентів. Нами виділено наступні **педагогічні умови**:

1. Інтеграція соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес музичного фахового коледжу.
2. Формування ціннісно-мотиваційної сфери та гуманістичних орієнтацій студентів.
3. Залучення студентів до соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою.
4. Розвиток цифрової грамотності та комунікативної культури у професійній взаємодії.
5. Створення культурно-мистецького простору для розвитку емоційної та соціальної чутливості.

Організація педагогічних умов розвитку соціальної компетентності передбачає чітке визначення форм, методів і засобів, які забезпечують досягнення поставлених результатів, а також створення технологічних механізмів їх практичної реалізації у системі взаємопов'язаних середовищ: навчального, виховного, соціально-практичного, цифрово-комунікативного, мистецького та культурного (табл. 3.3).

Педагогічні умови, форми, методи та засоби формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу

Тип середовища	Педагогічні умови	Форми роботи	Методи та технології	Засоби реалізації
Навчальне	Інтеграція соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес музичного фахового коледжу	Лекції-дискусії, міждисциплінарні семінари «Музика і суспільство», проєктні групи	Проблемне, проєктне, кейс-навчання; колективні творчі завдання	Навчальні програми, мультимедійні ресурси, кейси соціальної взаємодії в музиці
Виховне	Формування ціннісно-мотиваційної сфери та гуманістичних орієнтацій студентів	Виховні години, тренінги особистісного розвитку, зустрічі з митцями та волонтерами	Рефлексивні, інтерактивні, артпедагогічні методи; технології соціального виховання	Культурно-виховні програми, щоденники саморефлексії, відеоматеріали
Соціально-практичне	Залучення студентів до соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою	Соціальні та мистецькі проєкти, волонтерська діяльність, благодійні концерти	Соціально-проєктні технології, метод залучення до суспільно корисної діяльності	Партнерські угоди з громадами, місцевими закладами культури, соціальними інституціями
Цифрово-комунікативне	Розвиток цифрової грамотності та комунікативної культури у професійній взаємодії	Онлайн-конференції, віртуальні майстер-класи, вебквести	Технології змішаного навчання, цифрові комунікативні платформи	Платформи Moodle, Google Classroom, Zoom, соціальні мережі, відеоархіви виступів
Культурно-мистецьке	Створення культурно-мистецького простору для розвитку емоційної та соціальної чутливості	Участь у концертах, конкурсах, фестивалях, творчих лабораторіях, художніх акціях	Художньо-творчі, емоційно-ціннісні, інтерактивно-культурні методи	Концертні майданчики, галереї, культурні центри, мистецькі резиденції

Представлене структурування дозволяє розглядати педагогічні умови не як ізольовані заходи, а як взаємопов'язані компоненти єдиного педагогічного середовища, що забезпечує цілісний, поетапний і гармонійний розвиток соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу.

Результативний блок є логічним підсумком реалізації попередніх етапів моделі та спрямований на виявлення, фіксацію та оцінювання досягнутих результатів у процесі формування соціальної компетентності здобувачів освіти. Він забезпечує можливість об'єктивно визначити рівень сформованості соціальної компетентності, простежити динаміку її розвитку та виявити відповідність отриманих результатів поставленим цілям освітнього процесу.

З цією метою необхідно застосовувати оціночний інструментарій – сукупність критеріїв, показників і діагностичних методик, спрямованих на комплексне вивчення рівня соціальної компетентності.

Оцінювання здійснюється за когнітивними (знання про соціальні норми, рольові функції, комунікативні стратегії), мотиваційно-ціннісними (орієнтація на співпрацю, толерантність, соціальну відповідальність), поведінково-діяльнісними (уміння взаємодіяти, працювати в команді, вирішувати конфлікти) та рефлексивними критеріями (здатність до самооцінки, усвідомлення соціальних ролей, критичне мислення).

Використання поєднання кількісних та якісних методик (анкетування, соціометрія, метод експертних оцінок, кейс-аналіз, рефлексивні щоденники тощо) забезпечує об'єктивність і багатовимірність діагностики. За результатами діагностики визначаються рівні розвитку соціальної компетентності. Вони відображають ступінь інтеграції знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій у поведінці здобувачів освіти:

високий рівень – характеризується сформованістю цілісної системи соціальних знань, внутрішньою мотивацією до співпраці, здатністю ініціювати соціально значущу діяльність, критично осмислювати власний досвід та брати відповідальність за результати взаємодії;

середній рівень – відзначається наявністю базових знань і частково сформованих навичок соціальної взаємодії, прагненням до конструктивної комунікації, але з потребою у зовнішньому стимулюванні та методичній підтримці:

низький рівень – проявляється у фрагментарності знань, недостатньо сформованих умінь, переважно пасивній позиції, труднощах у налагодженні соціальних контактів та низькому рівні відповідальності у груповій діяльності.

Залежно від зазначених рівнів формується і *типологія особистості здобувача освіти*. Найбільш бажаним є тип «агента соціальних змін» – особистість, яка поєднує високий рівень соціальної компетентності з активною життєвою позицією, здатністю мотивувати інших, впроваджувати інноваційні практики та впливати на суспільні трансформації. «Соціально-активний» тип тяжіє до середнього рівня розвитку й проявляється у готовності брати участь у колективних ініціативах та взаємодії, однак ще потребує педагогічної підтримки для зміцнення лідерського та рефлексивного потенціалу. «Соціально-інертний» тип характеризується обмеженою участю у соціальній діяльності, униканням відповідальності та ініціативи, що часто є наслідком недостатньої сформованості компетентнісних компонентів. Нарешті, «соціально-ризиковий» тип відповідає низькому рівню розвитку соціальної компетентності та проявляється у схильності до деструктивних форм поведінки, труднощах у конструктивній взаємодії та потребі в корекційному педагогічному супроводі.

Таким чином, результативний блок не лише підсумовує реалізацію моделі формування соціальної компетентності, але й виконує функцію дієвого моніторингового механізму, що дозволяє педагогам та науковцям відслідковувати реальні зміни у розвитку здобувачів освіти, коригувати стратегії освітнього впливу та вибудовувати індивідуальні траєкторії подальшого особистісного і професійного становлення. Крім того, цей блок забезпечує систематичний аналіз досягнутих результатів, визначення рівнів сформованості соціальних умінь і ціннісних орієнтацій, сприяє підвищенню ефективності педагогічного процесу та створює підґрунтя для розроблення інноваційних технологій розвитку соціальної компетентності в сучасній освітній практиці.

Таким чином, окреслена модель забезпечує цілісну систему формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, що дозволяє перейти до безпосереднього аналізу її упровадження у процесі фахової підготовки. Відтак логічним наступним кроком є розгляд особливостей практичної реалізації окреслених педагогічних умов у структурі фахової підготовки студентів, що стане предметом аналізу у підрозділі 3.2.

3.2. Реалізація педагогічних умов у процесі професійної підготовки студентів музичного фахового коледжу

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу та узагальнення результатів сучасних наукових досліджень, можна стверджувати, що формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу є багатовимірним процесом, який потребує цілеспрямованої організації педагогічних умов. Розглядаючи практичну реалізацію педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, важливо відзначити, що цей процес здійснювався у контексті фахової підготовки та передбачав системне поєднання навчальної, виховної, соціально-практичної, цифрово-комунікативної та культурно-мистецької діяльності. Впровадження педагогічних умов мало на меті створити цілісний освітній простір, у якому студенти отримують можливість одночасно розвивати знання, цінності та соціальні уміння, необхідні для ефективної професійної та соціальної взаємодії.

Реалізація формувального етапу експериментального дослідження проводилася протягом 2022–2025 рр. на базі комунального закладу «Харківський музичний фаховий коледж імені Б. М. Лятошинського» Харківської обласної ради. Метою цього етапу було впровадження визначених педагогічних умов у освітній процес з метою підвищення рівня соціальної компетентності студентів.

У процесі експерименту педагогічні умови реалізовувалися через інтеграцію соціально-гуманітарної підготовки в музичну освіту, формування ціннісно-мотиваційної сфери, залучення студентів до соціально-практичної діяльності,

розвиток цифрової та комунікативної культури, а також створення культурно-мистецького простору. Такий комплексний підхід дозволяв забезпечити системний вплив на когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінковий компоненти соціальної компетентності студентів у процесі їхньої фахової підготовки. Зазначимо, що реалізація формувального етапу експериментального дослідження супроводжувалася активною підтримкою ініціатив автора досліджень з боку адміністрації закладу, зокрема завідувачки відділенням М. Петрович. Багато з організованих культурних подій, благодійних концертів та міжнародних проєктів були реалізовані завдяки взаємодії автора дослідження з керівництвом коледжу, в саме з М. Петрович, яка допомагала забезпечити координацію між навчальними, виховними та громадськими напрямами діяльності.

У процесі реалізації педагогічних умов особлива увага приділялася навчальному середовищу, оскільки саме воно забезпечує засвоєння студентами базових знань і формує фундамент для подальшого розвитку соціальної компетентності. Однією з ключових умов цього середовища є *інтеграція соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес музичного фахового коледжу*, що передбачає поєднання музичної освіти з соціологічними, психологічними та етичними знаннями для розвитку здатності студентів аналізувати соціальні ситуації, прогнозувати поведінку та усвідомлено виконувати соціальні ролі. Саме цій умові присвячено подальший аналіз.

Сучасні тенденції музичної освіти вимагають від викладачів не лише передавати академічні знання, а й забезпечувати розвиток у студентів здатності до ефективної комунікації, колективної діяльності та усвідомлення соціальної ролі музиканта у громаді. Одним із важливих напрямів реалізації цього завдання є інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного циклу у професійну музичну підготовку. Практична реалізація цього напрямку відображена у методичних розробках, спрямованих на оновлення змісту та методів викладання освітніх компонентів «Спеціальний клас», «Фортепіанний ансамбль», «Педагогічна практика», «Концертмейстерська практика». Розроблені методичні заходи інтегрують елементи проблемного, проєктного та інтерактивного навчання, що

сприяє розвитку соціально-комунікативних умінь, емоційного інтелекту, емпатії, уміння співпрацювати та нести відповідальність за колективний результат.

У межах ОК «Спеціальний клас» реалізовано цикл занять, спрямованих на розвиток сценічної комунікації та емоційної виразності виконавця. Зокрема, вправи «Діалог через музику», «Я і слухач», «Емпатія у виконавській діяльності» сприяли формуванню у студентів здатності до самопрезентації, розуміння невербальних засобів комунікації, розвитку сценічної впевненості та етичної культури виконавця. Ми виходили з того, що саме музичний досвід є основою успішної інтерпретації нотного тексту. Виконавець під час занять в першу чергу спирається на досвід особистого професійного мислення, систему світосприйняття, сталих вже для нього принципів вивчення нотного тексту, глибину знань художніх традицій, епох, в якій створювали композитори свої твори. Виконавець, як правило, є співавтором твору тому, що під час роботи над композиторським твором виконавець додає своє бачення, знаходячись в комунікативній системі «композитор-виконавець-слухач». Всю цю систему об'єднує виконавський досвід. Музичний досвід взаємодіє з життєвим досвідом, що під час виконання нотного твору призводить до появи емоційних барв, асоціацій, спогадів, переживань, образів. Досвід виконавця має бути універсальним, тому що один досвід доповнює інший. Життєвий досвід постійно доповнює музичний, виконавський, професійний. Щоб виконання було натхненне, цікаве для публіки, недостатньо знати де пишуться ноти, недостатньо одного музичного досвіду, необхідно, щоб досвід був універсальним.

У ОК «Фортепіанний ансамбль» практичні завдання «Музичний діалог» та «Довіра у дуеті» сприяли формуванню навичок командної взаємодії, колективного ухвалення рішень і розвитку слухової чутливості. Робота у дуетах і малих ансамблях створює умови для розвитку відповідальності, довіри та вміння ефективно співпрацювати у творчому колективі.

У межах ОК «Педагогічна практика» були підготовлені методичні розробки орієнтовані на формування комунікативної культури та соціальної відповідальності майбутніх педагогів. Так, виконання завдань «Педагог у ситуації вибору», «Урок у

парі», «Активне слухання» забезпечувало розвиток умінь аналізувати педагогічні ситуації, приймати виважені рішення, проявляти емпатію та педагогічний такт.

У ОК «Концертмейстерська практика» реалізовані вправи «Супровід як співтворчість», «Дует довіри» та цикл занять «Музичний партнер», які сприяли розумінню ролі акомпаніатора як рівноправного учасника творчого процесу. Студенти навчалися вибудовувати комунікацію «партнер–партнер», формували гнучкість, емоційну стабільність і здатність адаптуватися до виконавських ситуацій.

Під час вивчення історії музики використовувались кейси, що розкривають соціальну взаємодію в музиці: роль мистецтва у подоланні соціальних криз, вплив музики на формування ідентичності суспільства тощо. Це дозволяло студентам осмислювати музику не лише як художній феномен, а й як потужний соціальний інструмент.

Застосування методів проблемного навчання сприяло активізації колективного пошуку рішень і формуванню навичок командної взаємодії. Наприклад, під час занять з ансамблевого музикування студенти ефективно спільно розподіляли ролі, узгоджували музичні інтерпретації та вирішували організаційні труднощі під час репетицій. Як результат, більшість учасників експериментальної групи почала демонструвати стійкіші вміння прогнозувати поведінку інших, співпрацювати та приймати відповідальні рішення у колективі.

Особливо помітні зміни були за рахунок виконання проєктних завдань із командної роботи. Студенти розробляли навчальні мистецькі проєкти, такі як благодійний концерт, тематичну музичну виставку або соціально-культурну акцію. Частина з них була реалізована практично («Музика єднання», «Музика заради добра» та ін.), і у процесі підготовки та проведення цих заходів студенти розвивали здатність працювати в команді, координувати різні ролі, проявляти ініціативу та відповідальність за спільний результат (*Додаток Є.1*).

Одним із ключових інструментів реалізації інтеграції соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес були *міждисциплінарні семінари*, що поєднували знання з музикознавства, педагогіки та психології. Такі семінари створюють умови

для обговорення актуальних проблем сучасності крізь призму музичного мистецтва – наприклад, роль музики у процесах інтеграції внутрішньо переміщених осіб або використання музичної терапії для соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами [12; 71; 117; 115].

Під час таких семінарів студенти працювали над комплексними темами, які дозволяли розглядати музичні явища не лише з точки зору виконавського чи теоретичного аспекту, а й через призму соціальних, етичних та психологічних процесів. Наприклад, аналіз музичних творів супроводжувався обговоренням їх соціокультурного контексту, морально-етичних смислів, а також впливу музики на емоційний стан і міжособистісні взаємодії.

Форма проведення семінарів передбачала активну участь студентів:

- групові обговорення та дискусії, що розвивали навички колективного аналізу та критичного мислення;
- рольові ігри та моделювання соціальних ситуацій, пов'язаних із музичною діяльністю, що сприяли усвідомленню соціальних ролей та очікувань;
- підготовка презентацій і аналітичних записок, що поєднували музикознавчий, педагогічний та психологічний аспекти, закріплюючи міждисциплінарне бачення предмета.

Завдяки такому підходу семінари не лише поглиблювали музичну та гуманітарну компетентність студентів, а й формували когнітивні й соціальні уміння, необхідні для ефективної професійної та соціальної взаємодії, що є важливим етапом у розвитку їх соціальної компетентності.

Значну увагу в процесі формувального етапу приділено проведенню майстер-класів, які одночасно сприяли підвищенню педагогічної майстерності та виконавської компетентності студентів. У межах цих занять учасники отримували можливість практично відпрацьовувати технічні та інтерпретаційні прийоми, удосконалювати виконавські навички та опановувати сучасні методи навчання музики.

Особливу цінність мали зустрічі з провідними діячами музичної культури України – композиторами, викладачами, відомими виконавцями, які

демонстрували власний досвід, ділилися методиками та творчими стратегіями (*Додаток Є.1*). Студенти отримували можливість не лише спостерігати за роботою майстрів, а й активно взаємодіяти з ними через обговорення музичних творів, аналіз інтерпретацій, виконання практичних завдань у режимі «живого» супроводу.

Такі майстер-класи також стимулювали професійне спілкування і обмін досвідом серед студентів, формували уміння працювати в колективі, планувати спільні репетиції та організовувати творчі проєкти. Як результат, учасники експериментальної групи демонстрували покращення не тільки виконавських навичок, але й комунікативної компетентності, уміння співпрацювати та брати відповідальність за спільний результат, що є важливим компонентом соціальної компетентності. Такі зустрічі показували студентам, що професія музиканта має і значну соціальну місію – від збереження культурної спадщини до участі у громадських та соціальних ініціативах [115].

Результати реалізації першої умови свідчать про ефективність інтеграції соціально-гуманітарної підготовки у навчальний процес та позитивний вплив на когнітивний і практичний компоненти соціальної компетентності студентів.

Перейдемо до аналізу результатів упровадження наступної педагогічної умови – *формування ціннісно-мотиваційної сфери та гуманістичних орієнтацій студентів*, що передбачало розвиток моральних, етичних та просоціальних цінностей, мотивації до співпраці та допомоги іншим, а також стійкої Я-концепції у соціальному контексті. Саме цій умові приділялася особлива увага у виховному середовищі коледжу. Розвиток виховного середовища у коледжі був спрямований на формування гуманістичних цінностей, морально-етичних орієнтирів та соціальної активності здобувачів освіти. Центральним завданням розвитку виховного середовища стало створення атмосфери довіри та партнерства між студентами, викладачами й адміністрацією. Цьому сприяли колективні обговорення освітніх ініціатив, участь студентів у плануванні культурно-просвітницьких заходів, залучення до волонтерських і благодійних проєктів. Наприклад, традиційними були *виховні заходи до Міжнародного дня волонтера, Дня Збройних Сил України* та ін. (*Додаток Є.2*).

Так, значним прикладом реалізації виховного потенціалу стала організація низки *благодійних концертів «Музика єднання»*, спрямованих на підтримку військовослужбовців, дітей переселенців, людей похилого віку, поранених під час війни та ін. Участь у підготовці та проведенні концертів включала широкий спектр завдань: планування репертуару, репетиції ансамблів і солістів, координація роботи різних студентських груп, організація інформаційного супроводу та взаємодія з громадськими організаціями. Така комплексна діяльність сприяла формуванню ініціативності, відповідальності за спільний результат та навичок командної взаємодії.

Особливу роль відігравав аспект виховного впливу: студенти усвідомлювали, що мистецтво здатне не лише естетично впливати на аудиторію, а й слугувати інструментом духовної підтримки суспільства, підсилювати патріотичні почуття та моральну солідарність. У результаті експерименту більшість студентів експериментальної групи продемонстрували підвищену мотивацію до соціально значущої діяльності, розвинуте почуття емпатії та гуманістичні орієнтації, що підтверджує ефективність виховного середовища як засобу формування ціннісно-мотиваційної сфери соціальної компетентності.

Виховна система коледжу реалізовувалася через поєднання формального та неформального навчання, що дозволяло комплексно впливати на ціннісно-мотиваційну сферу студентів. До формальних заходів належали кураторські години, тематичні зустрічі та психологічні тренінги, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, навичок управління емоціями, саморефлексії та конфліктної толерантності. Ці заняття забезпечували систематичне формування моральних та етичних орієнтацій, а також розвиток здатності до усвідомленого прийняття рішень у соціальних ситуаціях.

Неформальні форми виховання включали інтерактивні події, такі як *Дні добрих справ*, *Тиждень волонтера*, *Дні студентського самоврядування* та інші соціально значущі активності. Під час їх проведення студенти брали активну участь у плануванні, організації та реалізації заходів, що стимулювало розвиток ініціативності, відповідальності та колективної взаємодії. Водночас ці активності

сприяли формуванню у студентів усвідомлення власної соціальної ролі, цінності допомоги іншим та значущості участі у житті громади.

Таке поєднання формального і неформального навчання дозволило забезпечити стійкий вплив виховного середовища на формування гуманістичних орієнтацій, емпатії та соціальної відповідальності студентів, що є ключовим компонентом їх соціальної компетентності.

Значну роль у виховному середовищі відігравали *творчі спільноти* – студентські клуби, ансамблі, ініціативні групи. Їхня діяльність ґрунтувалася на принципах самоорганізації, співтворчості та взаємопідтримки. Так, *Молодіжний арт-простір* об'єднав студентів різних відділень, які спільно створювали музично-театральні постановки, записували відеопроєкти, брали участь у соціальних флешмобах на підтримку людей, що пережили війну чи втрати. Такі ініціативи допомагали студентам відчувати власну значущість і відповідальність перед спільнотою.

Окремо варто зазначити, що виховне середовище коледжу мало потужну патріотичну складову. У межах проєкту «Мистецтво під час війни» (2022–2024 рр.) студенти створювали короткі музичні відео, присвячені мужності українського народу, читали поезію Тараса Шевченка, Ліни Костенко, Василя Симоненка, Лесі Українки, виконували твори українських композиторів у публічних просторах Харкова (площі, укриття, метро).

У результаті функціонування виховного середовища гуманістичної орієнтації було сформовано систему ціннісних орієнтирів, що визначають поведінку й ставлення студентів до мистецтва, суспільства та власної професійної ролі. Виховне середовище коледжу стало простором духовного зростання, у якому поєднуються етика співчуття, культура доброчинності, естетика взаємоповаги та моральна відповідальність митця перед людьми. Результати реалізації виховного середовища свідчать про ефективне формування ціннісно-мотиваційної сфери студентів, розвитку гуманістичних орієнтацій, емпатії та соціальної відповідальності.

Наступною педагогічною умовою стало *залучення студентів до соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою*, що дозволяє не лише закріпити набутий ціннісний та мотиваційний потенціал, а й забезпечити практичну реалізацію соціальних умінь у реальних життєвих і професійних ситуаціях. Саме цій умові приділяється увага у наступному аналізі.

Організація соціально-практичного середовища у музичному фаховому коледжі мала на меті створення умов для реальної соціалізації майбутніх музикантів через залучення їх до активної творчої, комунікативної та професійно орієнтованої діяльності. У центрі соціально-практичного середовища перебувала ідея «музиканта як соціального діяча», який володіє не лише технікою виконання, а й здатністю впливати на емоційний і культурний стан суспільства. Тому студенти залучались до різноманітних форм соціально-творчої практики: концертних виступів у лікарнях, школах, геріатричних центрах, будинках культури, участі у міських культурних ініціативах, конкурсах і волонтерських акціях.

Зокрема, у межах *проєкту «Музика поруч» (2023–2025 рр.)* студенти-волонтери регулярно виступали для дітей з особливими освітніми потребами, а також для літніх людей у соціальних установах Харкова, демонструючи не лише виконавську майстерність, а й здатність до емпатійного спілкування та соціальної підтримки.

Важливою частиною соціально-практичного середовища стала співпраця з громадськими організаціями, культурними фондами, дитячими школами мистецтв. Завдяки партнерським угодам студенти брали участь у таких ініціативах, як *«Мистецтво для миру»* (спільно з Харківською філармонією), *«Дні української культури в ЄС»* (2024 р.), *«Тиждень добрих практик»* (ініційований обласним департаментом культури), *«Music Celebrations for Children»* (за ініціативи Відділу культури по Шевченківському району Департаменту культури Харківської міської ради), благодійний захід з нагоди Дня людей старшого віку у БФ «Карітас Харків», волонтерський концерт, присвячений міжнародному дню волонтера у територіальному центрі надання

соціальних послуг Київського району міста Харкова за ініціативою адміністрації Київського району і за підтримкою Відділу культури по Київському району Департаменту культури Харківської міської ради, концерт у співпраці з ГО «Захист заради перемоги» та ін. Участь у цих подіях давала можливість студентам усвідомити значення музики як соціального інструменту комунікації та культурної дипломатії (*Додаток Є.3*).

Окремим напрямом стала педагогічна та наставницька практика, коли студенти старших курсів долучалися до занять з дітьми молодших відділень коледжу та мистецької школи при коледжі. Це сприяло розвитку лідерських і комунікативних компетентностей, умінню організовувати навчальний процес, знаходити індивідуальний підхід до кожного учня. Так, у межах *програми «Молодий викладач» (2024)* студенти створювали авторські міні-курси для початківців, використовуючи сучасні цифрові засоби – інтерактивні відеоуроки, онлайн-консультації, платформу Google Classroom для обміну матеріалами.

У результаті можемо стверджувати, що соціально-практичне середовище у коледжі стало потужним чинником становлення професійної ідентичності студентів. У цьому середовищі студенти навчалися застосовувати свої знання, комунікативні та організаційні навички у практичних ситуаціях – у спілкуванні з колегами, глядачами, представниками громад, закладів освіти та культури. Його вплив полягав не лише у вдосконаленні музично-виконавських навичок, а й у формуванні громадянської позиції, відповідальності, комунікабельності та готовності діяти у соціально значущих контекстах. Завдяки поєднанню практичного досвіду, соціальної участі та культурної рефлексії воно стало фундаментом для подальшого професійного та особистісного зростання молодих митців.

Таким чином, соціально-практичне середовище у музичному фаховому коледжі виступило інтеграційним простором, де відбувається не лише професійне, а й соціальне становлення особистості майбутнього музиканта. Завдяки поєднанню навчальних, виховних і суспільно орієнтованих форм діяльності створюються

умови для формування активної громадянської позиції, соціальної зрілості та готовності до ефективної взаємодії у професійному і соціальному контекстах.

Реалізація соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою засвідчила зростання здатності студентів застосовувати соціальні вміння в реальних ситуаціях, підвищення їхньої відповідальності, комунікабельності та здатності до взаємодії в соціально значущих проєктах. Водночас сучасний фаховий простір музиканта все більше орієнтований на цифрові формати комунікації та презентації творчих результатів, що зумовлює необхідність розвитку відповідних компетентностей.

У цьому контексті важливою педагогічною умовою формування соціальної компетентності стала *розвиток цифрової грамотності та комунікативної культури у професійній взаємодії*, що охоплює не лише технічні навички роботи з цифровими ресурсами, а й уміння ефективно, етично та професійно комунікувати в онлайн- і офлайн-середовищах. Саме аналізу реалізації цієї умови присвячено наступний підрозділ.

Цифрово-комунікативне середовище сучасного музичного фахового коледжу є невід'ємним елементом освітнього простору, який забезпечує інтеграцію традиційних педагогічних підходів із цифровими технологіями, комунікаційними платформами та медіаінструментами. Воно виступає засобом формування цифрової грамотності, комунікативної культури, соціальної відповідальності у цифровому просторі та готовності студентів до професійної самореалізації у сучасному медіасоціумі.

Формування цифрово-комунікативного середовища у музичному фаховому коледжі стало одним із ключових напрямів модернізації освітнього процесу, спрямованого на забезпечення безперервності, відкритості та інтерактивності навчання. В умовах дистанційного навчання в Харківському музичному фаховому коледжі імені Б. М. Лятошинського було впроваджено систему Google for Education, яка охоплює інтегроване використання таких освітніх інструментів, як Google Classroom, Google Meet, Google Forms, Drive, Docs і Jamboard. Завдяки цим цифровим сервісам здобувачі освіти отримали

можливість ознайомлюватися з навчальними матеріалами у зручному темпі, переглядати мультимедійні ресурси (відео, презентації, анімації, електронні посібники, конспекти), виконувати завдання та надсилати їх на перевірку, проходити онлайн-тестування, брати участь у спільних творчих проєктах, у виховних заходах різного спрямування.

Особливе місце у структурі цифрово-комунікативного середовища посідали інтерактивні форми навчання, що дозволяли поєднати мистецьку підготовку студентів із сучасними засобами цифрової комунікації. Зокрема, у процесі формувального експерименту активно використовувалися:

- віртуальні концерти, під час яких студенти записували або транслювали свої виступи наживо на офіційних платформах коледжу; такі події, як «Регіональний фестиваль юних виконавців «Надія»» або Всеукраїнський фестиваль фортепіанної музики «Борткевич-FEST» та ін., збирали значну кількість переглядів і відгуків;

- онлайн-майстер-класи за участю українських і зарубіжних виконавців, що дозволяло студентам долучатися до професійних практик без територіальних обмежень (Наприклад, майстер-класи в межах всеукраїнського арт-проєкту «Харківська мистецька декада» у 2023 і 2025 роках пройшли за участі митців із Києва, Запоріжжя, Чернівців, Львова, Дніпра, Одеси; майстер-класи в межах Всеукраїнського онлайн семінару практикуму «Палітра майстерності» – за участі митців з Дніпра, Кропивницького, Марганця, Запоріжжя, Полтави, Києва, Харкова) (*Додаток Є.4*);

- дистанційні репетиції ансамблів, де студенти опрацьовували партії у форматі відеоконференцій (Zoom, Google Meet), що сприяло розвитку навичок координації, взаємодії та самоорганізації.

Використання таких ресурсів, як YouTube, Facebook, сайт Харківського музичного фахового коледжу імені Б. М. Лятошинського та спеціалізовані освітні платформи, забезпечувало повноцінну інтеграцію цифрових технологій у мистецьку практику та створювало умови для розширення комунікативного досвіду студентів. Так, на офіційному YouTube-каналі коледжу розміщується

відео контент зі святкових та звітних концертів відділів закладу, творчих проєктів, відео-презентації, записів на радіо- та телепрограм, окремі концертні номери талановитої творчої молоді-студентів коледжу та багато іншого. Регулярні онлайн-трансляції концертів, відеоогляди проєктів, соціальні ролики про діяльність коледжу не лише популяризували творчість студентів, а й розвивали їхню здатність до культурної комунікації у сучасному цифровому середовищі.

Публікація концертних записів, фотозвітів та творчих презентацій на офіційному сайті коледжу (hmu.net.ua) стала важливим інструментом формування навичок цифрової презентації, адже студенти не лише готували матеріали для розміщення, а й навчалися структурувати інформацію, обирати вдалий формат подачі, працювати з мультимедійними матеріалами. Такий досвід сприяв розвитку професійної самоідентифікації студентів у публічному цифровому просторі, формуванню уміння представляти власний творчий продукт відповідно до етичних та естетичних норм.

Активне використання соціальних мереж як засобу комунікації та поширення інформації про виступи студентів класу М. Левандовського відіграло важливу роль у становленні культури онлайн-взаємодії. Студенти навчалися відповідально ставитися до створення контенту, дотримуватися правил цифрової етики, вести професійні коментарі, реагувати на публічний зворотний зв'язок. Поширення анонсів, коротких відеофрагментів репетицій, музичних замальовок та концертних номерів розширювало їх аудиторію, сприяло популяризації діяльності коледжу та стимулювало осмислення власної ролі в цифровому культурному середовищі.

У сукупності такі практики забезпечили не лише розвиток цифрової грамотності, а й формування у студентів комунікативної культури, необхідної для сучасної професійної діяльності музиканта. Реалізація цифрово-комунікативної підготовки суттєво підвищила здатність студентів орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, професійно презентувати власну творчість та підтримувати якісну комунікацію в онлайн-середовищах.

Проте розвиток соціальної компетентності майбутнього музиканта неможливий лише через оволодіння цифровими інструментами чи соціальними навичками. Важливим компонентом цієї компетентності є емоційна чутливість, здатність до емпатії, естетичного переживання, інтерпретації культурних смислів і побудови гуманістично орієнтованої взаємодії з іншими. Саме тому завершальною педагогічною умовою моделі стало *створення культурно-мистецького простору для розвитку емоційної та соціальної чутливості*, який інтегрував мистецькі практики, творче самовираження, участь у культурних подіях та міжособистісне спілкування в емоційно насичених контекстах.

У межах цієї умови культурно-мистецьке середовище розглядалося не лише як фон навчання, а як активний ресурс формування емоційної рефлексії, гуманістичних цінностей та здатності студентів до соціально значущої творчості. Аналіз реалізації цієї умови наведено далі.

Мистецько-культурне середовище коледжу стало одним із найдинамічніших елементів створеного педагогічного простору, який об'єднав освітню, виховну й соціально-комунікативну складові в єдину систему розвитку особистості. У результаті реалізації формувального експерименту воно перетворилося на відкриту платформу для творчої самореалізації студентів, викладачів і гостей закладу, сприяючи культурному збагаченню та формуванню ціннісних орієнтирів молоді.

Основною функцією цього середовища було інтегрування мистецтва у повсякденне життя освітньої спільноти. Протягом 2022–2025 н.р. у межах діяльності Харківського музичного фахового коледжу ім. Б. М. Лятошинського було реалізовано понад п'ятдесят концертних, виставкових і благодійних подій, спрямованих на підтримку національної культури, громадянської активності та гуманітарної співпраці (*Додаток Є.5*). Організація цих заходів стала можливою завдяки системній роботі автора дослідження з адміністрацією коледжу, викладачами, студентами. Багато з цих заходів – від благодійних концертів до участі у міжнародних конкурсах – були проведені за ініціативи автора дослідження, що підкреслює його активну роль у формуванні культурно-

мистецького середовища як простору соціальної чутливості та громадянської відповідальності.

Зокрема, в межах нашого дослідження відзначимо активну участь студентів та викладачів у концертних виступах до державних свят, ювілейних подій, благодійних концертів для підтримки коледжу, дитячих лікарень, бібліотек та безпечних просторів міста Харкова й інших міст України, таких як Лубни, Черкаси, Дніпро та Горішні Плавні. Концертна діяльність включала участь у звітних концертах відділу «Фортепіано», музичних вечорах, просвітницьких заходах («Мелодійна Слобожанщина», «Від бароко до романтизму») та спеціалізованих мистецько-методичних проєктах («Музика єднання», «SFORSSANDO», «Харківська мистецька декада»). Студенти активно брали участь у Всеукраїнських музично-теоретичних конкурсах «Сольфеджіада» (VI–VIII), Всеукраїнському конкурсі музичного мистецтва «Київський колорит», II Відкритому музичному фестивалі-конкурсі «Таврія запрошує», IX Всеукраїнському конкурсі музичного мистецтва «Чарівний камертон» (*Додаток Є.5*). За результатами участі у цих заходах студенти здобували почесні нагороди, гран-прі та звання лауреатів різних ступенів, що свідчить про високий професійний рівень виконавської підготовки та системний підхід до розвитку талантів у межах коледжу.

Вагомим напрямом функціонування мистецько-культурного середовища стало залучення студентів до регіональних і всеукраїнських культурних ініціатив. Так, участь у відкритті Арт-проєкту «Харківська мистецька декада» та у виставках «Харків – незламний! Харків – квітучий!», «Академіки творчого об'єднання професійних художників», «Подих весни» та ін. створила умови для розвитку міждисциплінарного культурного мислення. Завдяки поєднанню музичного й образотворчого мистецтва учасники набували досвіду крос-культурної комунікації, вчилися інтерпретувати мистецтво як форму суспільного діалогу, що є важливим компонентом їхньої соціальної компетентності.

Водночас мистецько-культурне середовище стало платформою для розширення міжнародних контактів і міжінституційної співпраці. Студенти

коледжу брали участь у проєктах «Музика єднання» (м. Дніпро, м. Черкаси, 2024), у фестивалі «Слобожанська фантазія» (м. Суми), XI Міжнародному двотуровому конкурсі «Чорноморські вітрила», а також у Міжнародному конкурсі піаністів Danubia Talents у Будапешті, де здобули гран-прі. Ці події підкреслили відкритість закладу до культурного обміну та стали доказом високого рівня професійної підготовки здобувачів освіти.

Таким чином, реалізація культурно-мистецького простору засвідчила його значний вплив на розвиток емоційної, ціннісної та соціальної чутливості студентів. Участь у концертах, творчих акціях, мистецьких форумах, тематичних вечорах, інтерпретаційних майстер-класах і культурних проєктах сприяла формуванню глибшого розуміння мистецтва як соціального феномену та засобу людської взаємодії. Студенти продемонстрували зростання рівня емпатійності, здатності до емоційної рефлексії та відповідального ставлення до культурної діяльності. Культурно-мистецьке середовище стало платформою, де соціальні уміння підкріплювалися емоційно-ціннісним змістом, а творча активність – соціальною спрямованістю.

Загальні результати формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу, яка ґрунтувалася на комплексі педагогічних умов, інтегрованих у різні типи освітнього середовища.

Інтеграція соціально-гуманітарної підготовки сприяла зростанню рівня когнітивних компонентів компетентності, поглибленню розуміння соціальних ролей, норм і механізмів взаємодії. Формування ціннісно-мотиваційної сфери забезпечило розвиток гуманістичних орієнтацій, готовності до співпраці, емпатійності та соціально відповідальної поведінки. Залучення студентів до соціально-практичної діяльності посилювало їхню соціальну активність, здатність діяти в реальних ситуаціях і брати участь у житті громади. Розвиток цифрової грамотності й комунікативної культури розширив можливості професійної взаємодії та презентування творчих результатів. Створення культурно-

мистецького простору забезпечило внутрішню емоційну наповненість соціальної взаємодії, сформувало чутливість і культурну рефлексію.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що впроваджені педагогічні умови стали взаємопов'язаними чинниками, які забезпечили комплексний вплив на формування соціальної компетентності. Реалізація цих умов у межах формувального етапу експерименту продемонструвала цілісність педагогічної системи, здатної поєднувати мистецькі, комунікативні та соціально-ціннісні аспекти професійної освіти.

На основі проведеної роботи постає необхідність у науковому аналізі отриманих результатів, зіставленні їх з показниками констатувального етапу та визначенні рівня ефективності запропонованої моделі. Саме це стане предметом розгляду у наступному підрозділі 3.3.

3.3. Результати формувального експерименту та оцінка ефективності впроваджених педагогічних умов

Відповідно до програми дослідження, метою дослідно-експериментальної роботи була перевірка ефективності розробленої авторської моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу. Її імплементація в освітній процес була спрямована на створення педагогічних умов, що забезпечують гармонійний розвиток особистості майбутнього музиканта, здатного до ефективної соціальної взаємодії, комунікації та творчої самореалізації в умовах сучасного суспільства. Необхідність проведення експериментальної перевірки зумовлювалася потребою емпіричного підтвердження теоретичних положень дослідження та практичної реалізації моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу.

У сучасному освітньому просторі мистецькі заклади покликані не лише формувати високий рівень професійної майстерності студентів, а й забезпечувати їхню готовність до соціальної взаємодії, відповідального громадянства, командної діяльності та міжкультурної комунікації. Саме тому авторська модель передбачала

цілісний підхід до розвитку соціальної компетентності, що інтегрує когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Ця модель включала п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов, кожна з яких мала власні функції, форми та методи реалізації, проте разом вони формували цілісну систему розвитку соціально активної, етичної та творчої особистості майбутнього музиканта.

Доведення ефективності розробленої моделі передбачало проведення контрольних зрізів до початку формувального етапу педагогічного експерименту та після його завершення. Для цього було розроблено поетапну процедуру діагностики рівнів сформованості соціальної компетентності студентів, яка охоплювала когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Рівні сформованості соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів визначалися за допомогою комплексу діагностичних методик, що дозволяли оцінити такі показники: комунікативні вміння (здатність до ефективної взаємодії, ведення діалогу, співпраці); організаторські навички (уміння працювати в команді, координувати діяльність, брати відповідальність за спільний результат); ціннісно-гуманістичні орієнтації (ставлення до людини, толерантність, емпатія, соціальна відповідальність); соціально-практичні компетенції (участь у культурних, громадських та волонтерських ініціативах); цифрово-комунікативна грамотність (здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології для професійного та соціального самовираження).

На констатувальному етапі експерименту проводився початковий зріз рівнів сформованості соціальної компетентності студентів у контрольних і експериментальних групах. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що більшість студентів мають середній рівень сформованості досліджуваної компетентності. Це виражалось у недостатній здатності до ефективного спілкування, обмеженому досвіді колективної творчої діяльності, невпевненості у соціальних ситуаціях, слабкому розумінні цінності суспільно значущих ініціатив. Отримані дані

підтвердили потребу у створенні цілеспрямованих педагогічних умов, здатних забезпечити розвиток соціальних якостей студентів.

На формувальному етапі педагогічного експерименту у освітній процес Харківського музичного фахового коледжу імені Б. М. Лятошинського було впроваджено авторську модель формування соціальної компетентності студентів та систему педагогічних умов. Реалізація цих умов відбувалася комплексно, через інтеграцію соціально-гуманітарних і мистецьких дисциплін, активізацію позааудиторної діяльності, розширення практичних форм взаємодії студентів із соціальним середовищем. Важливо, що кожен із визначених напрямів реалізації моделі мав не ізольований, а системний характер: навчальне, виховне, соціально-практичне, цифрово-комунікативне, культурно-мистецьке середовища доповнювали одне одного, створюючи синергійний ефект.

Для визначення ефективності реалізації авторської моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу було здійснено повторну діагностику рівнів сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп за чотирма критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, поведінково-діяльнісним та рефлексивним. Зазначена діагностика мала на меті не лише кількісно оцінити рівень розвитку окремих компонентів соціальної компетентності, а й якісно проаналізувати зміни, що відбулися у структурі цього багатовимірного утворення за результатами формувального етапу експерименту.

Результати повторного вимірювання дозволили простежити позитивну динаміку зростання показників соціальної компетентності студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Це свідчить про ефективність застосованої системи педагогічних впливів, спрямованих на формування соціально відповідальної поведінки, розвиток навичок взаємодії, етичної свідомості, саморефлексії та комунікативної культури. У процесі повторної діагностики було зафіксовано не лише кількісне зростання частки студентів із високим рівнем сформованості соціальної компетентності, а й якісні зміни – зокрема, підвищення

рівня соціальної активності, емоційної зрілості та готовності до конструктивного розв'язання міжособистісних ситуацій.

Порівняльний аналіз отриманих результатів до і після формувального етапу експерименту дав змогу виявити, що у студентів експериментальної групи відбулося істотне підвищення показників за всіма критеріями, тоді як у контрольній групі динаміка змін мала незначний характер і, здебільшого, зберігала початковий рівень. Узагальнені кількісні показники результатів повторної діагностики подано в табл. 3.4, яка відображає зміни у структурі рівнів сформованості соціальної компетентності за всіма визначеними критеріями.

Таблиця 3.4

Порівняльні результати рівнів сформованості соціальної компетентності студентів ЕГ і КГ до та після формувального етапу експерименту (у %)

Критерій	Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційно-ціннісний	ЕГ (до)	18,6	64,5	16,9
	ЕГ (після)	29,4	63,4	7,2
	КГ (до)	18,6	64,5	16,9
	КГ (після)	20,4	66,2	13,4
Когнітивний	ЕГ (до)	15,7	66,4	17,9
	ЕГ (після)	26,1	68,0	5,9
	КГ (до)	15,7	66,4	17,9
	КГ (після)	18,1	67,5	14,4
Поведінково-діяльнісний	ЕГ (до)	20,5	60,9	18,6
	ЕГ (після)	33,2	58,3	8,5
	КГ (до)	20,5	60,9	18,6
	КГ (після)	22,0	61,5	16,5
Рефлексивний	ЕГ (до)	14,1	65,6	20,3
	ЕГ (після)	25,8	64,8	9,4
	КГ (до)	14,1	65,6	20,3
	КГ (після)	16,0	65,2	18,8

Результати порівняльного аналізу засвідчили позитивну динаміку у студентів експериментальної групи за всіма критеріями. Найбільш виражені зміни відбулися у мотиваційно-ціннісному та поведінково-діяльнісному компонентах, що свідчить про ефективність комплексного впливу створених педагогічних умов. Зокрема, частка студентів із високим рівнем мотиваційно-ціннісної сформованості зросла з 18,6 % до 29,4 %, тоді як кількість респондентів із низьким рівнем зменшилася з 16,9 % до 7,2 %. У контрольній групі подібні зміни були менш помітними: високий рівень підвищився лише на 1,8 %, а низький знизився на 3,5 %. Це свідчить про те, що саме цілеспрямовані педагогічні заходи забезпечили якісну мотиваційну динаміку, формуючи стійку ціннісну орієнтацію на співпрацю, взаємопідтримку та соціальну відповідальність.

Когнітивний компонент також демонструє істотне зростання у студентів експериментальної групи: частка високого рівня збільшилася з 15,7 % до 26,1 %, тоді як низький рівень скоротився з 17,9 % до 5,9 %. Такі результати свідчать про підвищення рівня знань про соціальні ролі, морально-етичні норми та ефективні стратегії міжособистісної взаємодії. У контрольній групі зміни є незначними (приріст високого рівня становить лише 2,4 %), що підтверджує ефективність запропонованої системи формування соціальної компетентності саме в умовах інтегрованого педагогічного впливу.

Найбільш виражений прогрес спостерігається за поведінково-діялісним критерієм, де у студентів експериментальної групи частка високого рівня зросла на 12,7 % (з 20,5 % до 33,2 %), а низького зменшилась на 10,1 %. Це свідчить про розвиток комунікативних навичок, готовність до спільної діяльності, уміння конструктивно розв'язувати конфлікти та дотримуватись соціально прийнятних норм поведінки. У контрольній групі зрушення мінімальні: високий рівень зріс лише на 1,5 %, а низький знизився на 2,1 %.

Позитивні зміни відзначено й у рефлексивному компоненті, який традиційно є найскладнішим для розвитку. У експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем рефлексії збільшилася з 14,1 % до 25,8 %, тоді як низький рівень зменшився удвічі – з 20,3 % до 9,4 %. Це свідчить про формування здатності до

самоаналізу, усвідомлення емоційних станів, прийняття конструктивного зворотного зв'язку та розвитку соціальної саморегуляції. У контрольній групі зміни не перевищують 2 %, що підтверджує стабільність початкових показників без істотного приросту.

Рис. 3.2 демонструє чітку позитивну динаміку рівнів сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної групи (ЕГ) після реалізації комплексу педагогічних умов, інтегрованих у навчально-виховний процес коледжу.

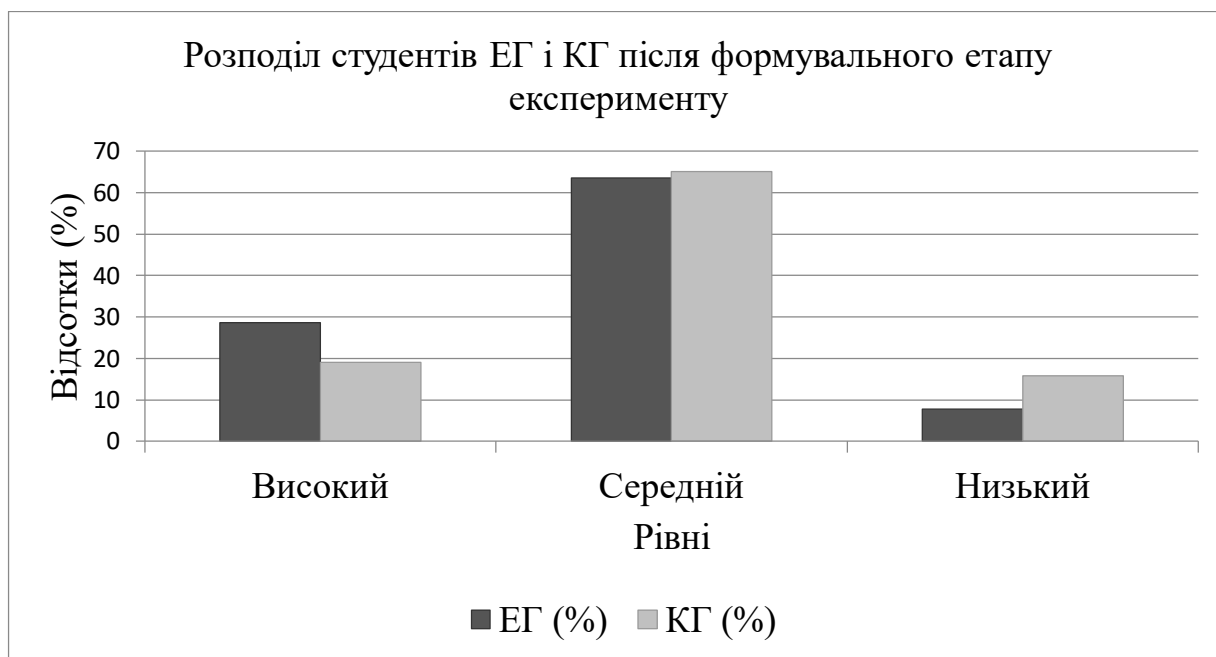


Рис. 3.2. Рівні соціальної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп після формувального етапу

Дані, представлені на діаграмі, переконливо свідчать, що впровадження авторської системи педагогічних умов сприяло підвищенню ефективності соціалізації студентів, розвитку комунікативної гнучкості, емпатійності, навичок співпраці та здатності до саморефлексії. Порівняно з початковим етапом, у студентів ЕГ відбулося значне зростання частки високого рівня сформованості – з 16,7 % до 28,6 %, тобто приріст становив понад 11 %, тоді як у контрольній групі зміни були неістотними (з 18,3 % до 19,1 %). Це вказує на те, що саме педагогічні заходи, а не природна динаміка розвитку студентів, зумовили позитивні зрушення.

Особливо показовим є зменшення частки низького рівня соціальної компетентності серед студентів експериментальної групи – з 29,4 % до 7,8 %, що свідчить про істотне підвищення готовності до соціальної взаємодії, уміння вирішувати комунікативні ситуації та дотримуватись етичних норм у колективній діяльності. У контрольній групі аналогічний показник знизився лише на 10 %, залишаючись на рівні 15,8 %, що підтверджує відсутність системного впливу без спеціальної педагогічної підтримки.

Зростання середнього рівня у ЕГ до 63,6 % при одночасному скороченні низького рівня вказує на те, що більшість студентів перейшли у стабільну зону розвитку соціальних навичок, де проявляється готовність до конструктивної комунікації, відповідальності та співпраці.

Отже, візуалізація динаміки результатів (рис. 3.2) переконливо підтверджує, що унаслідок формувального етапу експерименту відбулося системне зростання рівнів соціальної компетентності саме в експериментальній групі. Ефективність реалізованої педагогічної системи полягає у її комплексному характері: поєднанні навчальних і позааудиторних форм діяльності, інтеграції соціально-гуманітарних і мистецьких дисциплін, створенні умов для активної соціальної взаємодії студентів у реальних і модельованих ситуаціях.

Таким чином, результати діагностики та графічна інтерпретація дозволяють стверджувати, що запропонована авторська система педагогічних умов забезпечила суттєве підвищення ефективності формування соціальної компетентності, сприяючи гармонійному поєднанню професійного та особистісного розвитку студентів мистецьких коледжів.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів та перевірки ефективності реалізованої системи педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів мистецьких коледжів було здійснено статистичний аналіз динаміки змін між показниками експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп. З цією метою застосовано критерій χ^2 Пірсона, який дозволяє визначити, чи є виявлені відмінності між групами статистично значущими, а також оцінити вплив

педагогічного експерименту на рівень розвитку соціальної компетентності студентів.

Розрахунок критерію χ^2 проводився за узагальненими даними рівнів сформованості соціальної компетентності після завершення формувального етапу експерименту (табл. 3.4). Для кожного рівня сформованості (високого, середнього та низького) визначалися емпіричні частоти та розраховувалися очікувані значення. У результаті обчислень отримано такі показники: для високого рівня – 7,26; середнього – 0,01; низького – 6,26. Сумарне значення емпіричного показника критерію склало $\chi^2_{експ} = 13,53$. При двох ступенях свободи ($k-1=2$) та рівні значущості $p = 0,05$ критичне значення $\chi^2_{кр} = 5,99$. Оскільки $\chi^2_{експ} > \chi^2_{кр}$, розбіжності між показниками ЕГ і КГ є статистично значущими.

Отриманий результат свідчить про те, що виявлені зміни не є випадковими і мають причинно-наслідковий зв'язок із впровадженням педагогічних умов. Це підтверджує ефективність запропонованої системи формування соціальної компетентності, що інтегрує навчальні, виховні та мистецько-творчі складники освітнього процесу. Найбільш виражені позитивні зміни спостерігаються у поведінково-діяльнісному та мотиваційно-ціннісному компонентах, де відбулося зростання показників соціальної активності, комунікативної гнучкості, емпатійності та відповідальності за колективні результати діяльності.

Отже, статистичний аналіз за критерієм χ^2 Пірсона підтвердив гіпотезу дослідження про те, що запропонована система педагогічних умов є ефективною та сприяє істотному підвищенню рівня сформованості соціальної компетентності студентів мистецьких коледжів.

Результати мають високий рівень надійності та можуть бути рекомендовані для подальшого використання у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецтва.

Висновки до розділу 3

У розділі представлено результати експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування соціальної компетентності здобувачів освіти в музичному фаховому коледжі.

У результаті проведеного експериментального дослідження було підтверджено дієвість розробленої моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу та визначених педагогічних умов її реалізації. Модель, що включає цільовий, теоретико-методологічний, мотиваційний, діагностичний, методико-технологічний та результативний блоки, забезпечила системне поєднання змістових, інтерактивних, комунікативних і творчих аспектів професійної підготовки майбутніх музикантів та продемонструвала здатність забезпечувати цілісність, послідовність і практичну спрямованість освітнього процесу.

У процесі формувального експерименту педагогічні умови – інтеграція соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес музичного фахового коледжу; формування ціннісно-мотиваційної сфери та гуманістичних орієнтацій студентів; залучення студентів до соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою; розвиток цифрової грамотності та комунікативної культури у професійній взаємодії; створення культурно-мистецького простору для розвитку емоційної та соціальної чутливості – були впроваджені у комплексі, що дало змогу інтегрувати навчальну, виконавську та комунікативну діяльність студентів.

Навчальне середовище забезпечило інтеграцію професійних знань із соціальними компетентностями через впровадження інтерактивних і проблемно-пошукових методів навчання. Виховне середовище сформувало у студентів гуманістичні орієнтири, культуру доброчинності та патріотизму. Соціально-практичне середовище забезпечило залучення студентів до реальної соціальної взаємодії, волонтерства та культурно-громадської діяльності. Цифрово-комунікативне середовище сприяло розвитку медіаграмотності, навичок цифрової комунікації та професійного самовираження у віртуальному просторі. Мистецько-

культурне середовище забезпечило простір для творчої самореалізації, міждисциплінарної взаємодії та розвитку соціальної активності через участь у концертах, фестивалях, виставках і культурних проєктах.

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку за всіма визначеними критеріями та показниками. У студентів експериментальної групи значно зріс рівень сформованості соціальної компетентності порівняно з результатами констатувального етапу. Найбільші зміни простежено у здатності до соціальної комунікації, умінні здійснювати командну взаємодію під час проєктів та мистецьких заходів, а також у розвитку емпатійності й толерантності. Статистичні дані підтверджують значущість змін, що свідчить про ефективність впровадленої моделі й педагогічних умов.

Отже, результати експериментальної роботи підтвердили гіпотезу дослідження та засвідчили, що цілеспрямована інтеграція педагогічних умов у фахову підготовку музикантів забезпечує успішне формування їхньої соціальної компетентності. Створене у коледжі цілісне соціокультурне середовище стало не лише простором професійного зростання, а й дієвим інструментом розвитку особистості студента як активного, відповідального й соціально зрілого громадянина. Запропонована модель може бути рекомендована для використання в освітньому процесі музичних фахових коледжів та адаптована для інших закладів мистецької освіти.

Основні результати досліджень та положення наукової новизни, отримані у цьому розділі, містяться у роботах [60; 79; 80; 81; 83; 89; 90; 204; 205].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі представлено теоретичне узагальнення та практичне вирішення проблеми формування соціальної компетентності здобувачів фахової музичної освіти. Проведене дослідження базується на системному аналізі сучасних наукових підходів, виявленні педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу, а також на експериментальній перевірці розробленої моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу. Отримані результати підтвердили правомірність висунутої гіпотези, досягнення поставленої мети та виконання окреслених завдань, що дозволяє зробити узагальнені висновки.

1. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури доведено, що соціальна компетентність є інтегративною якістю особистості, що включає в себе системне поєднання знань, навичок, ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності та культурної ідентичності, що забезпечує здатність ефективно взаємодіяти, адаптуватися до соціальних змін, проявляти емпатію, толерантність і усвідомлену активність у соціальному просторі, сприяючи гармонійному розвитку як індивіда, так і суспільства в цілому. Конкретизовано роль соціальної компетентності у професійній діяльності музиканта, де успіх залежить не лише від мистецької майстерності, а й від уміння співпрацювати, комунікувати, адаптуватися та виступати у публічному просторі. У контексті здобуття музичної освіти соціальна компетентність виявляється у здатності ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі, виконувати соціально значущі ролі та забезпечувати гармонізацію міжособистісних відносин у професійно-творчій діяльності.

2. Розкрито структуру соціальної компетентності, що охоплює когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний і рефлексивний компоненти; визначено їх функції (інформаційно-прикладна, адаптаційно-соціалізуюча, ціннісно-орієнтаційна, прогностична, поведінково-діялісна, рефлексивна) та охарактеризовано критерії й показники сформованості

соціальної компетентності. Це забезпечило можливість науково виваженого вимірювання рівнів (низького, середнього, високого) соціальної компетентності у студентської молоді мистецького профілю.

3. Теоретично обґрунтовано педагогічні засади формування соціальної компетентності в умовах фахового музичного навчання, які базуються на інтеграції сучасних освітніх підходів, орієнтованих на розвиток особистості студента (особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, комунікативний та ін.), його творчої автономії, комунікативної культури та здатності до плідної взаємодії в соціально-культурному просторі. Доведено, що специфіка музичної освіти – колективне виконавство, рефлексивно-емоційна природа мистецької комунікації, творча взаємодія – створює унікальний потенціал для розвитку соціальних умінь за умови науково організованого освітнього процесу. Уточнено також поняття «педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу», яке розглядається як система взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, змістових, технологічних та соціокультурних чинників, що забезпечують цілісність процесу професійного й особистісного розвитку майбутнього музиканта.

4. Розроблено та обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у музичному фаховому коледжі. До таких умов віднесено: інтеграція соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес музичного фахового коледжу; формування ціннісно-мотиваційної сфери та гуманістичних орієнтацій студентів; залучення студентів до соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою; розвиток цифрової грамотності та комунікативної культури у професійній взаємодії; створення культурно-мистецького простору для розвитку емоційної та соціальної чутливості. Реалізація цих умов забезпечує системний та гармонійний розвиток соціальної компетентності студентів у різних складових освітнього середовища: навчальному, виховному, соціально-практичному, цифрово-комунікативному та культурно-мистецькому.

5. Експериментально перевірено ефективність запропонованих педагогічних умов у процесі впровадження моделі формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу. Модель, що складається з шести взаємопов'язаних блоків – цільового, теоретико-методологічного, мотиваційного, діагностичного, методико-технологічного та результативного, – успішно інтегрована у освітній процес Харківського музичного фахового коледжу ім. Б. М. Лятошинського. Її реалізація дозволила поєднати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, стимулювати мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до соціальної взаємодії, забезпечити систематичну діагностику та контроль за формуванням соціальної компетентності.

6. Результати контрольного етапу формувального експерименту засвідчили ефективність впровадженої моделі та педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів музичного фахового коледжу. У студентів експериментальної групи спостерігається підвищення рівнів сформованості соціальної компетентності за всіма критеріями: когнітивним, мотиваційно-ціннісним, поведінково-комунікативним та цифрово-комунікативним. Зокрема, покращилися знання соціальних ролей, морально-етичних норм, здатність до прогнозування поведінки у соціальних ситуаціях, готовність до співпраці, емпатія, соціальна відповідальність та уміння працювати у колективних проєктах. Дані свідчать про те, що цілеспрямоване поєднання навчальної, виховної, соціально-практичної, цифрово-комунікативної та культурно-мистецької складових створює сприятливі умови для розвитку соціальної компетентності студентів.

Таким чином, результати дисертаційного дослідження доводять, що формування соціальної компетентності здобувачів фахової музичної освіти є цілісним, багатовимірним і динамічним процесом, який забезпечує інтеграцію професійного, особистісного та соціального розвитку майбутнього музиканта. Реалізація запропонованих педагогічних умов сприяє становленню соціально активної, культурно розвиненої, відповідальної особистості, здатної до ефективної творчої взаємодії, колективної діяльності та конструктивного впливу

на соціокультурний простір. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективою подальших досліджень є комплексне вивчення ефективності та удосконалення педагогічних умов і моделей формування соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів, зокрема через аналіз впливу окремих компонентів моделі, інтеграцію цифрових технологій, міждисциплінарну взаємодію та врахування різних соціально-культурних контекстів їх професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва І. М., Мельникова І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навч. посіб. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 304 с.
2. Александрова Н. М. Модель формування управлінської культури майбутнього викладача економіки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 1. С. 147–153.
3. Ачкасова О. В., Левандовський М. Ю. Аналіз стану соціальної компетентності студентів мистецьких коледжів у контексті констатувального етапу педагогічного дослідження. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*. 2025. № 3. С. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.32782/ART/2025-3-1>
4. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Зб. наук. пр. Хмельницького ін-ту соціальних технологій університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 10–15.
5. Безрук К. О. Просоціальні проекти у діяльності учнівського самоврядування. *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [За ред. І. Д. Бега, Р. В. Малиношевського]*. Івано-Франківськ : НАІР– 2019. С. 29–32.
6. Биков Ю. В., Буров О. Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип. 55. С. 11–22.
7. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. пр. / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України*. Київ: Атіка, 2005. 272 с. С. 5–15.
8. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Матеріали методологічного семінару НАПН України «Інформаційно-цифровий освітній*

простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку». 4 квітня 2019 р. / За ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. Київ, 2019. С. 20–26.

9. Білоус В. Т., Горюнова Л. І., Цимбалюк А. В., Цимбалюк С. Я. Основи організації та методики викладання у вищій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Ірпінь: Академія ДПС України, 2001. 146 с.

10. Бродський Г. Л., Горбенко О. Б., Сметана С. О. Оркестровий клас: навч.-метод. посіб. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. 328 с.

11. Бужина І. В. Гуманістичні відносини молодших школярів: сутність, досвід, закономірності: монографія. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса: Маяк, 2001. 182 с.

12. Буцик І. М. Конспект лекцій з дисципліни педагогіка : навч.-метод. посіб. Київ: Аграрна освіта, 2010. 91 с.

13. Варанкіна О. В. Соціальна компетентність: сутність, структура, функції. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ : ІЗВН, 2019. Вип. 23 (1). С. 243–251.

14. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Запоріжжя : Кругозір, 2015. 532 с.

15. Варецька О. В. Соціальна компетентність особистості: підходи до визначення сутності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 10. С. 234–243.

16. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2006. 23 с.

17. Вдович С. М., Зельман Л. Н. Формування комунікативної толерантності майбутніх психологів у закладі вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 1. С. 68–81.

18. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

19. Вовк М. В. Методика музичного виховання молодших школярів: навч.

посіб. Івано-Франківськ, 2007. 264 с.

20. Волянчук Н. Ю. Локус контролю як предиктор успішності навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 6(1). С. 65–70.

21. Воропаєва К. А, Митцева О. С. Створення оптимального навчального середовища: роль викладача. 27-й Міжнародний молодіжний форум «Радіоелектроніка та молодь у XXI столітті»: зб. матеріалів. Т. 9. Харків: ХНУРЕ. 2023. <https://openarchive.nure.ua/server/api/core/bitstreams/3518c1c7-40b8-4d8f-9277-e12365ced2a3/content> (дата звернення: 22.10.2024).

22. Глебова Н. І. Соціальна компетентність: соціологічні аспекти дослідження чинників успішної колективної професійної діяльності. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право* : зб. наук. пр. 2017. № 1/2 (33/34). С. 101–106.

23. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

24. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

25. Гончарук Н. П. Локус контролю як індивідуально-психологічна властивість особистості. *Психологічний журнал*. 2018. № 4. С. 45–54.

26. Гопкало Л.М. Студентське самоврядування як середовище виховання майбутнього фахівця. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харк. нац. акад. міськ. госп-ва*. Харків: ХНАМГ, 2010. С. 118–120.

27. Грищук Ю. Педагогічна модель розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 16(48). С. 54–63.

28. Грітченко Т., Майданик О. Модель формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічному коледжі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2017. Вип. 57. С. 178–186.

29. Губарева Д. В. Формування соціальної компетентності молодших

школярів засобами проектної діяльності : дис. ... д-ра філософії : 011 – освітні, педагогічні науки; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 245 с.

30. Гук Н. А. Організаційна модель підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та туризму до спортивно-туристичної роботи. *Молодий вчений*. 2018. № 62. С. 582–586.

31. Данилевич Ю. О. Комунікативні навички та комунікативна компетентність, їх роль у здобутті освіти і формування комунікативних навичок упродовж професійної діяльності. *Медсестринство*. 2023. № 2. С. 56–65.

32. Даценко Н. Про структуру соціальної компетентності учнів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія. Педагогіка. Соціальна робота»*. 2012. № 6. С. 8–10.

33. Дегтярьова Г. А. Теоретичні і методичні основи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 40 с.

34. Демиденко Т. П. Вдосконалення виховного процесу у вузі. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді*: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків : ХНАМГ, 2010. С. 26–27.

35. Дзядик О., Ковальчук Л. Навчально-розвивальне середовище закладу початкової освіти як інтегрована система. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. Вип. 34. С. 72–82.

36. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 153 с.

37. Дороніна М. С., Лугова В. М., Серіков Д. О., Доронін С. А Розвиток управлінської компетентності керівників підприємств: монографія. Харків: ФОП Лібуркіна Л. М., 2019. 182 с.

38. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 20 с.

39. Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 192 с.
40. Єльнікова Г., Зайченко О., Маслов В. та ін. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти. Київ, Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. 460 с.
41. Єременко О. В. Виконавський досвід у процесі фортепіанної підготовки. *Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи* : матеріали V Міжн. наук.-практ. інтернет-конф., м. Суми, 18–19 трав. 2023 р. / [редкол.: О. В. Єременко, О. К. Зав'ялова, О. О. Корякін та ін.]. Суми : ФОП Цьома С. П., 2023. С. 59–61.
42. Єременко О. В., Тянь Л. Концертний виступ як результат підготовки до сценічного втілення магістрів музичного мистецтва. *Мистецькі пошуки* : зб. наук. пр. / МОН України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, ННІ культури і мистецтв; [редкол.: О. В. Єременко, О. К. Зав'ялова, М. Б. Петренко та ін.]. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. Вип. 2 (11). С. 34–37.
43. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 434 с.
44. Єрмакова І. П. Модель підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності. *Наукові праці ЧДУ ім. Петра Могили*. 2011. Т. 173. С. 32–37.
45. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. 178 с.
46. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09; Тернопільський

нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 555 с.

47. Заредінова Е. Р. Принципи формування соціокультурних цінностей студентів у освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [За ред. І. Д. Бега, Р. В. Малиношевського]. Івано-Франківськ : НАІР. 2019. С. 118–122.

48. Зарубінська І. Б. Дослідження структури та змісту соціальної компетентності особистості. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2010. № 25. С. 315–321.

49. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 505 с.

50. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирськ. держ. у-ту*. 2010. Вип. 52. Педагогічні науки. С. 152–156.

51. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина [та ін.] Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Переяслав-Хмельниц.: Вид-во С. В. Карпук, 2008. 284 с.

52. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

53. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Олійник І. М. Педагогічні умови формування цілісності свідомості підлітків [електронний ресурс]. URL : <https://surl.li/shrfvo> (дата звернення: 12.03.2025).

54. Ілляхова М. В. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ

імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 67. С. 105–109.

55. Ішутіна О., Шаповалова Є. Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 7. Слов'янськ. С. 87–95.

56. Калашникова Л. В. Просоціальна поведінка у контексті формування соціальної компетентності. *Наукові записки. Серія: Психологія*, 2013. №1, С. 30–38.

57. Калініна Л., Рябуха І. Соціальна компетентність як об'єкт розвитку в навчальному процесі. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 9. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_9/15.pdf (дата звернення: 14.11.2024).

58. Канарова О. В., Вознюк А. А., Ілішова О. М. Сучасний медіапростір як засіб формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79. Т. 1. С. 226–230.

59. Качалова Т. Г. Структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі формування соціальної компетентності студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. № 43. С. 186–189.

60. Качалова Т. В., Новгородський Р. Г., Останіна Н. С., Криловець М. Г., Левандовський М. Ю. Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки* / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. № 2. С. 127–134. DOI : <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134>

61. Квітка О. О. Формування загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому середовищі університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2021. 22 с.

62. Киналь А. Ю. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 22 с.

63. Клименко Л. В. Педагогічні умови попередження серед студентської

молоді явища свідомої бездітності: дис... д-ра філософії : 011 – освітні, педагогічні науки. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжин, 2025. 331 с.

64. Коваленко А. О. Сутність соціальної компетентності у сучасній освітній парадигмі. *Матеріали конференцій МЦНД*, (21.02.2025; Запоріжжя), 2025. С. 212–215. URL : <https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/581> (дата звернення: 15.08.2025).

65. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.

66. Ковальова С. В. Організація виховного процесу в умовах ВНЗ. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків: ХНАМГ, 2010. С. 142–143.

67. Козленко В. Г. Соціальна компетентність як важлива складова проєктної культури майбутнього педагога загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 3 (127). С. 479–488.

68. Козлова Г.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Одеса: ОНЕУ, ротапринт, 2014. 200 с.

69. Колісник-Гуменюк Ю. І. Система професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у закладах вищої освіти : монографія. Львів : ЛА «Піраміда», 2020. 515 с.

70. Комар В. О. Перспектива створення центрів творчої концентрації культурно-креативних індустрій в мистецькій освіті. *Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології*: матеріали Чотирнадцятої Міжн. наук.-творч. дистанц. конф., Київ, 23 жовтня 2020 р. Київ: НАКККиМ, 2020. С. 27–30.

71. Кочубей А. В., Якубовська С. С. Педагогіка та методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Рівне : Національний університет водного господарства та природокористування (НУВГП), 2017. 292 с.

72. Краснощок І. П., Кравцова Т. О. Формування соціальної

компетентності підлітків у середовищі закладів загальної та позашкільної освіти. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки.* 2024. Вип. 216. С. 211–217.

73. Криштанович С., Сущенко Л., Скальський Д. Моделювання професійної компетентності як результат педагогічного моделювання розвитку майбутнього фахівця. *Освітні обрії.* Івано-Франківськ, 2021. № 2 (53). С. 82–85.

74. Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Рефлексія як метаздібність до вибудовування цілісності життя та успішності спілкування майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2019. Вип. 15. С. 87–98.

75. Кушнарєва Н. М. Педагогічна модель підготовки майбутніх учителів технологій до розвитку технічного мислення учнів. *Педагогіка та психологія.* 2016. Вип. 55. С. 244–253.

76. Лапач С. Н., Чубенко А. В. Статистика в науці та бізнесі. Київ : МОРІОН, 2002. 640 с.

77. Ластовецька-Соланська З. М. Вплив культурно-мистецького середовища на інфраструктуру музичного життя. *Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології* : матеріали XV Всеукр. наук.-практ. конф. / М-во культ. України та інформ. політики ; Нац. акад. кер. кадрів культ. і мистец. ; Наук. тов. студ., асп., доктор. і молод. вч. (Київ, 19 жовтня 2023 р.). Київ : НАКККиМ, 2023. С. 11–12.

78. Левандовський М. Ю., Бі Є. Формування і розвиток soft-skills: сутність, типологія. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення*: зб. матеріалів VII Міжн. наук.-практ. конф. (25 травня 2023 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 69–71.

79. Левандовський М., Денисюк С., Бі Є. Соціальна адаптація студентів в умовах освітнього простору ЗВО. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення*: зб. матеріалів VIII Міжн. наук.-практ. конф. (21 травня

2024 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 167–169.

80. Левандовський М. Ю., Денисюк С. О. Теоретичні засади тьюторингу як механізму реалізації соціального супроводу студентів вразливих категорій. *Молодь і сучасні тренди наукової думки*: збірник тез доповідей Всеукр. мультидисц. наук.-практ. інтернет-конф., 01 березня 2024 р. / упоряд. Н. О. Івахно. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 186–191.

81. Левандовський М. Ю., Денисюк С. О. Тьюторинг як складова соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери*: збірник матеріалів V Міжн. наук.-практ. конф. (26 листопада 2024 р., м. Ніжин) / За заг. ред. О. В. Лісовця. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 128–131.

82. Левандовський М. Ю. Теоретичні підходи до визначення сутності соціальної компетентності здобувачів фахового музичного коледжу. *Modern Science, Economy and Digital Innovation: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference*. International Scientific Unity. May 7-9, 2025. Bucharest, Romania. pp 363–366.

83. Левандовський М. Ю. Особливості формування соціальної компетентності у фаховому музичному коледжі. *Молодь і сучасні тренди наукової думки*: зб. тез доповідей Всеукр. мультидисц. наук.-практ. інтернет-конф., 15 квітня 2025 р. / упоряд. Н. М. Демченко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. С. 51–55.

84. Лендел В. В. Зміст і структура компонентів соціальної компетентності старшокласників. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. 2023. Вип. 1(34), С. 115–121.

85. Лісовець О. В., Лісовець О. В. Формування життєстійкості особистості в умовах воєнних викликів сучасності. *Наукові записки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). Серія Психолого-педагогічні науки*. 2025. № (3). С. 221–229.

86. Лісовець О., Хлебик С. Позашкільна освіта як соціальний інститут виховання ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові записки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2025. № (1). С. 9–15.

87. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 1. URL : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 10.09.2024).

88. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків: ОВС, 2002. 400 с.

89. Лугова В. М., Левандовський М. Ю. Особливості створення педагогічних умов формування соціальної компетентності в умовах фахової музичної освіти. *Professional Art Education*. 2025. № 6 (1). С. 45–51. DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.05>

90. Лугова В. М., Левандовський М. Ю. Педагогічні умови розвитку соціальної компетентності студентів фахового музичного коледжу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2025. № 2 (151). С. 111–117. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-2-16>

91. Лукацька Я. С. Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», Педагогічні науки*. 2021. № 1(21). С. 49–53.

92. Лучанінова О., Рашидова С. Виховні аспекти формування сучасного студента як професіонала та особистості. *Adaptive Management Theory and Practice Pedagogics*. 2020. №10 (19).

93. Льошенко О. А. Соціальна та емоційна компетентність: порівняльний аналіз. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 16.

С. 157–162.

94. Лякішева А. Наукові підходи до розкриття сутності соціальної поведінки. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. № 1. С. 15–20.

95. Малініна Л. Нова українська школа: формування соціальної компетентності учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ : Грамота, 2021. 72 с.

96. Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі. Київ: КНТ, 2014. 262 с.

97. Марченко О. Дослідження факторів впливу освітнього середовища закладу вищої освіти на формування професійних і соціальних характеристик майбутніх фахівців. *European Science*. 2023. № 3. С. 117–126.

98. Мирна І. О. Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2015. 21 с.

99. Мовчан А. О. Вплив виховання на формування студентської молоді. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харк. нац. акад. міськ. госп-ва; Харків: ХНАМГ, 2010.

100. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії): 011 Освітні, педагогічні науки; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, Вінниця, 2020. 330 с.

101. Московчук О. С. Сутність і структура соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства*: монографія / В. І. Шахов, О. М. Паламарчук, В. М. Галузяк та ін. Вінниця, 2018. С. 158–172.

102. Московчук О. С. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Особистісно-професійний*

розвиток майбутнього вчителя: матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). Вінниця, 2018. С. 165–171.

103. Московчук О. С. Когнітивний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 28-29 листопада 2019 р.).* Вінниця, 2019. С. 144–149.

104. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 22 с.

105. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія / За ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий ріг : Криворізький державний педагогічний університет. 2018. 299 с.

106. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

107. Ніколаєску О. І. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-метод. посіб. Черкаси: ОІПОПП, 2014. 76 с.

108. Ничкало Н. Г., Гончаренко С. У., Радкевич В. О. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика. Хмельницький : ТУП, 2002. 356 с.

109. Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції : монографія / [С. П. Паламар та ін. ; передм., наук. ред.: Паламар С. П.] ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. 539 с.

110. Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. І. Теорія і методика виховання. Київ : Знання, 2008. 412 с.

111. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. № 1 (28). С. 60–68.

112. Павелків К. М. Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2011. 224 с.

113. Павлюк Л. М. Соціальна компетентність як інтегральна детермінанта

соціалізації старших підлітків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013. № 1 (27). С. 205–412.

114. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За ред. В. Г. Бутенка. Херсон: ХДПІ, 1995. 104 с.

115. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

116. Петронговський Р. Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників : монографія. Житомир: Полісся, 2003. 220 с.

117. Петрунько О. В. Дослідження ціннісних орієнтацій студентської молоді: застосування методики М. Рокича. *Психологія і суспільство*. 2014. № 1. С. 113–120.

118. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Тернопіль : Вектор, 2015. 60 с.

119. Поясок Т. Б. Сучасні технології освітнього процесу : інтеракт. навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2019. 224 с.

120. Практична педагогіка виховання : посіб. з теорії та методики виховання / упоряд. Г. І. Іванюк ; ред. М. Ю. Красовицький. Київ ; Івано-Франківськ : Плай, 2000. 218 с.

121. Пріма Р., Пріма Д., Десятник К. Соціальна компетентність учителя як детермінанта формування професійно-комунікативної компетентності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2025. № 218. С. 12–15.

122. Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво»: Наказ Міністерства культури та інформаційної політики України від. 14.06.2021 № 430. URL: <https://osvita.ua/legislation/faxova-peredvyshha-osvita/85921/> (дата звернення: 10.01.2025).

123. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.09.2024).

124. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 10.08.2024).

125. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

126. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика: монографія / В. В. Ягупов, Н. О. Величко, І. В. Гириловська та ін.; за. наук. ред. В. В. Ягупова: Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.

127. Сидорук І. І. Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Тернопіль, 2021. 37 с.

128. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, Класичний приватний ун-т, 2010. 250 с.

129. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. Житомир, 2010. Вип. 50. С. 138–142.

130. Смолюк С. В. Типологія розвивального освітнього середовища початкової школи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2016. Вип. 233. С. 244–252.

131. Соколюк О. Середовища навчання для реалізації навчального процесу з природничо-математичних дисциплін у старшій школі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2015. Вип. 7 (3). С. 296–302.

132. Соціально-моральний розвиток і виховання дітей дошкільного віку: колективна монографія / укл. О. Л. Кононко, Н. П. Пихтіна, С. І. Матвієнко, А. М. Аніщук, Л. В. Бобро, О. В. Лісовець; за заг. ред. О. Л. Кононко. Ніжин:

НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 287 с.

133. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.

134. Сухомлин О. А. Формування цифрової компетентності у студентів філологічних спеціальностей як психологічно-педагогічна проблем. *Молодий вчений*. 2019. № 8 (72). С. 255–259.

135. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект). Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 278 с.

136. Тітова Г. В. Модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. *Наука і освіта*. 2015. № 8. С. 177–181.

137. Тіщенко А. В. SMART-технології в освітньому процесі. *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [За ред. І. Д. Бега, Р. В. Малиношевського]. Івано-Франківськ : НАІР. 2019. С. 279–286.

138. Ткаченко С. В. Констатувальний етап експерименту з формування етичної компетентності майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28(4). С. 128–133.

139. Ткаченко К. А. Психологічна рефлексія як чинник розвитку особистості студентської молоді. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 9(38). С. 120–132.

140. Тороп К. С. Теоретичні і методичні засади формування ключових компетентностей в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України, Київ, 2022. 482 с.

141. Федоруц М. В. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Тернопіль, 2021. 370 с.

142. Федоруц М. В. Структурно-функціональна модель формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2019. Вип. 2 (45). С. 217–222.

143. Харківський В. С. Розвиток соціальної компетентності фахівців медичної галузі у системі післядипломної освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 2(5). URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/68/67> (дата звернення: 16.03.2025).

144. Харченко М. В. Музичні фестивалі як платформа для презентації музичних проєктів. *Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології* : матеріали XV Всеукр. наук.-практ. конф. / М-во культ. України та інформ. політики ; Нац. акад. кер. кадрів культ. і мистец. ; Наук. тов. студ., асп., доктор. і молод. вч. (Київ, 19 жовтня 2023 р.). Київ : НАКККиМ, 2023. С. 39–42.

145. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2016. Вип. 47. С. 63–67.

146. Черненко Н. М. Концептуальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 52. С. 229–239.

147. Черних Г. А. Концептуальна інтерпретація способів та механізмів індивідуальної активності в соціологічних теоріях кінця XIX початку XX ст. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*: зб. наук. пр. Київ : Логос, 2012. Вип. 15. С. 41–49.

148. Черновська Л. В. Психологія соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля МОН України. Київ, 2024. 303 с.

149. Шапран О., Шапран Ю. Створення інноваційного освітнього

середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 108–110.

150. Шаров С. Структура та зміст соціальної компетентності студентів педагогічного університету. *New pedagogical thought*. 2020. № 103. С. 97–100.

151. Шахрай В. М. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості. *Народна освіта : електронне наукове фахове видання*. 2011. Вип. № 3 (15). URL : http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm (дата звернення: 10.04.2025).

152. Шахрай В. М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05; 13.00.07. Київ : Інститут проблем виховання НАПН України. 2016. 46 с.

153. Шашенкова А. О. Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2024. 326 с.

154. Шматков Е. В., Шматков Д. І. Використання моделювання при навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів робітничим професіям. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2009. № 2. С. 50–54.

155. Шмир М. Ф. Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2020. 36 с.

156. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 207 с.

157. Юдзіонук Н. М. Інтерпретаційна музично-педагогічна діяльність фахівця: компетентнісний підхід. *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 170–173.

158. Ярошинська О. Витоки дослідження середовища як педагогічного феномену. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 37–41.

159. Abril C. R., Gault B. M. (eds.). *Teaching General Music: Approaches*,

Issues, and Viewpoints. Oxford University Press, 2016. 393 p.

160. Agadzhanova R., Dytiuk S.O. and etc. Pedagogy and Psychology in the Modern World: Theoretical and Practical Aspects : Collective monograph. Prague: Anisiia Tomanek OSVČ. 2020. 92 p.

161. Akanaeme I. N., Kalu C. O., Onyishi C. N. Attribution styles as correlates of social competence and self-esteem of in-school adolescents. *Webology*. 2022. 19(3).

162. Bain K. Super Courses: The Future of Teaching and Learning. Princeton University Press, 2021. 291 p.

163. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. № 18 (Supl.) P. 13–25.

164. Bećirović S. Digital Pedagogy: The Use of Digital Technologies in Contemporary Education. Springer Nature Singapore, 2023.

165. Benish-Weisman, M. & Daniel, E. & Knafo-Noam, A. The Relations Between Values and Aggression: A Developmental Perspective, 2017.

166. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. 4th edition. Open University Press, 2011. 480 p.

167. Brophy T.S. (Ed.) The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education. Vol. 1: Oxford University Press, 2019. 974 p.

168. Brophy T.S. (Ed.) The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education. Vol. 2: Oxford University Press, 2019. 989 p.

169. CASEL: Advancing Social and Emotional Learning. URL: <https://casel.org/>. (дата звернення: 21.04.2025).

170. Cleland K. D., Fleet P. (eds.) The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy: Before, In, and Beyond Higher Education. Routledge, 2021. 517 p.

171. Collie R. J. The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 2019. № 44(1). P. 76-87.

172. Combs M. L., Slaby D. A. Social-skills training with children. *Advances in Clinical Child Psychology*: Vol. 1. Boston, MA : Springer US, 1977. P. 161–201.

173. Cooley C. H. Human Nature and Social Order. New York : Charles

Scribner's Sons, 1922. 460 p.

174. Crick N. R., Dodge K. A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychol. Bull.* 1994. № 115 (1). P. 74–101.

175. Current issues of general music pedagogy : monograph / Ed. by prof. V. Cherkasov. Compiled by prof. O. Mykhailychenko. London: LAP LAMBERT Academic Publishing. 2023. 205 c.

176. Dahl P. Music and Knowledge: a Performer's Perspective. Leiden: Brill, 2017. 171 p.

177. Del Prette Z. A. P., Del Prette A. Social Competence and Social Skills: A Theoretical and Practical Guide. Switzerland : Springer Cham, 2021. 178 p.

178. Dorfman J. Theory and practice of technology-based music instruction. Oxford University Press, 2022. 217 p.

179. Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. C., Weissberg R. P. Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 2017. № 88. P. 408–416.

180. Dung D. T. Social and emotional competence: The concept evolution and the shift in education. *Vietnam Journal of Educational Sciences*. 2022. Vol. 18. № 4. P. 72–80.

181. Durkheim E. Education and Sociology. New York: Free Press, 1956. 163 p.

182. Elksnin L. K., Elksnin N. Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavior Problems. *Intervention in School and Clinic*. 1998. Vol. 33. № 3. P. 131–140.

183. Frantiska J. J. Visualization Tools for Learning Environment Development. Springer, 2017. 61 p.

184. Gabovda A. M., Tovkanets H. V. Educational environment of higher educational establishment as a factor of culture formation of professional activity. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2017. No 3(2). P. 75–78.

185. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.

Bloomsbury, 1996. 250 p.

186. Gómez-Ortiz O., Romera E. M., Ortega-Ruiz R., Herrera M., and O'Higgins Norman J. Multidimensional social competence in research on bullying involvement: a cross-cultural study. *Behavioral Psychology*. 2019. № 27. P. 217–238.

187. Gozdecka R., Weiner A. (red.). Profesjonalizm w edukacji muzycznej. Propozycje dla zmieniającej się szkoły. Lublin: UMCS, 2013. 216 s.

188. Gresham F. M. Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. In *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 523–546). Boston, MA: Springer US, 1988.

189. Gresham F. M., Elliott S. N. Social skills rating system manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990. 194 p.

190. Hammel A., Hourigan R. Teaching Music to Students with Special Needs: A Label- Free Approach. 2nd ed. Oxford University Press, 2017. 305 p.

191. Han S., Kemple K. Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 2006. № 34. P. 241–246.

192. Halberstadt A. G, Denham S. A., Dunsmore J. C. Affective social competence. *Social Development*. 2001. 10 (1). P. 79–119.

193. Hattie J. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge. 2012. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>

194. Havighurst R. J. Developmental tasks and education. New York: David McKay Company, Inc. 1965. 2nd ed. 100 p.

195. Hay F., Payne A., Chadwick A. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004. № 45 (1). P. 84–108.

196. Hong C., Ma W.W.K. (Eds.) Applied Degree Education and the Future of Work: Education 4.0. Springer, 2020. 374 p.

197. Hukkelberg S., Keles S., Ogden T. et al. The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*. 2019. No 19. P. 354.

198. Jiang C., Shi J. The relationship between bullying victimization and

problematic behaviors: A focus on the intrapersonal emotional competence and interpersonal social competence. *Child Abuse & Neglect*. 2024. № 152.

199. Junge C., Valkenburg P. M., Deković M., Branje S. The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental cognitive neuroscience*. 2020. № 45.

200. Kalinina L., Ryabukha I. Social competence as object of development in lyceum. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 3. pp. 48–65.

201. Kryshtanovych S., Tiurina T., Piechka L., Rusyn H., Prokopenko A. Modeling the process of ordering the main obstacles to the professional competence of future teachers. *Laplace in Journal*. 2021. Vol. 7(3A). P. 470–479.

202. Lisovets O., Uvarova V. Organization of distance education of children with disabilities under the conditions of martial law. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*. 2023. № 1(2). P. 260–271.

203. Little S. G., Akin-Little A., Gopaul M., & Nicholson T. Social skills. *Handbook of intellectual disabilities: Integrating theory, research, and practice* / J. L. Matson (Ed.). Springer Nature Switzerland AG, 2019. P. 685–697.

204. Luhova V., Levandovskyi M. Features of Creating Pedagogical Conditions for the Formation of Social Competence in the Context of Professional Music Education. *Academic research by scientists in the field of modern technologies: proceedings of the VIII International scientific and practical conference (October 21-24, 2025, Milan, Italy)*. International Science Group, 2025. 264 p. P. 93–98.

205. Luhova V., Levandovskyi M. Methodological approaches and principles for the formation of students' social competence in professional music colleges. *Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice: collection of scientific papers with the proceedings of 5th International scientific and practical conference (October 20-22, 2025, Berlin, Germany)*. European Open Science Space, 2025. 297 p. P. 193–196.

206. Mead G. H. *Mind, Self, and Society* / ed. by C. W. Morris. Chicago: University of Chicago Press, 1934. 437 p.

207. Parsons T. *The Social System*. Glencoe : Free Press, 1951. 575 p.

208. Pike P. D. Dynamic Group-Piano Teaching. Routledge, 2017. 234 p.
209. Pinchuk O.P., Sokolyuk O.M., Burov O.Y. Shyshkina M.P., Digital transformation of learning environment: aspect of cognitive activity of students. *CTE Workshop Proceedings*. 2019. № 6. P. 90–101.
210. Raver C. C., Zigler E. F. Social competence: An untapped dimension of Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly. Review of child development research*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1997. Vol. 12. № 4. P. 363–385.
211. Rokeach M. The Nature of Human Values : monograph. New York : The Free Press, 1973. 438 p.
212. Rose-Krasnor L., Denham S. Social-emotional competence in early childhood / K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (Eds.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York : Guilford Press, 2009. P. 162–179.
213. Roth H. Padagogische Anthropologie. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1971. 656 s.
214. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. Vol. 80. № 1. P. 1–28.
215. Ruthmann S. A., Mantie R. (eds.) The Oxford Handbook of Technology and Music Education. Oxford University Press, 2017. 737 p.
216. Sindberg L. Just Good Teaching: Comprehensive Musicianship through Performance in Theory and Practice. R&L Education, 2012. 123 p.
217. Singh P. S., Chandra U., Kumar P. Social competency: a theoretical approach. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2022. Vol. 14. Is. 06. P. 2331–2339.
218. Topping K. Promoting Social Competence Resources. Scotland: University of Dundee, 2021. 33 p.
219. Wang W., Han L., Lu Q., Lv X., Liu Y., Wang D. Research on the impact of the socio-educational environment on the academic performance of college students:

The mediating role of study motivation. *Frontiers in Psychology*, 2024. № 14. Article 1289064.

220. Wentzel K. R. Motivational decision-making in achievement settings: A competence-in-context approach. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science*. 2021. pp. 245–284.

221. Wentzel K. R. Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*. 1991. Vol. 62. No. 5. P. 1066–1078.

222. White R., Wyn J. Youth agency and social context. *Journal of Sociology*. 1998. 34 (3). P. 314–327.

223. Yan H., Zhang H., Huang C., Li F. Social-emotional competence and development of social self-concept: a longitudinal study of multiple mediation effects in higher education students. *Asian Education and Development Studies*. 2025. Vol. 14. No. 2. P. 363–380.

224. Yan L., Hong Z. The structure of social competence and the process of developing the social competence questionnaire for undergraduate students. *Acta Psychologica Sinica*. 2005. 37(04). P. 502–510.

225. Yi S. Y., Kim A. J. Implementation and Strategies of Community Music Activities for Well-Being: A Scoping Review of the Literature. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2023, 20, 2606.

ДОДАТКИ

Додаток А

Сучасні підходи до визначення сутності соціальної компетентності

Автор (Джерело)	Сутність поняття	Ключові слова
Варецька О. [14]	цілісне багатовимірне особистісне утворення, основою якого є висока сформованість мотивів соціальної діяльності, система цінностей, професійно-соціальні орієнтири, знання з соціальної педагогіки та психології, відповідні вміння й навички, практичний досвід соціальної роботи, а також особистісні якості, важливі для професійної діяльності	особистісне утворення, мотиви соціальної діяльності, система цінностей, професійно-соціальні орієнтири, знання, вміння, навички, практичний досвід, особистісні професійні якості
Губарева Д. [29]	інтегративна здатність особистості, яка формується в результаті соціалізації і навчання та є системою, що включає в себе мотиви, цінності, соціальний досвід, здібності, знання та навички особистості, цілісність яких забезпечує ефективність взаємодії з іншими людьми, самостійність пошуку конструктивних рішень проблем у практичних життєвих ситуаціях, можливість швидкої адаптації до нових умов життя і самореалізації	інтегративна здатність особистості, соціалізація, мотиви, цінності, соціальний досвід, здібності, знання та навички, взаємодія, адаптація
Докторович М. [36]	здатність особистості ефективно адаптуватися до динамічних соціальних умов і налагоджувати продуктивну взаємодію з оточенням	адаптація, взаємодія, соціальні умови
Жукова О. [46]	інтегрована особистісна характеристика здобувача вищої освіти, яка охоплює сукупність взаємопов'язаних парціальних компетентностей, зокрема: соціально-особистісну, соціально-професійну, соціально-культурну, соціально-комунікативну та соціально-лідерську.	особистісна характеристика, парціальні компетентності

Зарубінська І. [49]	складне інтегративне особистісне утворення, яке охоплює систему особистісних якостей і характеристик, знання про суспільство, інших і самого себе, уміння та навички ефективної поведінки в соціальному середовищі, ціннісні орієнтації та мотивацію, а також рефлексивні здібності, що дозволяють інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення особистісно й соціально значущих цілей у процесі міжособистісної взаємодії	особистісні якості, знання, поведінка, цінності, мотивація, рефлексія, взаємодія
Калініна Л., Рябуха І. [57]	інтегральна властивість особистості, що представлена системою якостей, здібностей і соціально значущих умінь, які забезпечують відповідність індивіда соціальній групі та визначають досягнення особистісно й суспільно значущих цілей в умовах соціальної різноманітності	якості, здібності, соціальні уміння
Коваленко А. [64]	сукупність особистісних якостей, яка виявляється у здатності людини ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем, адаптуватися до змін, дотримуватися соціальних норм і комунікувати в різних контекстах	комунікація, соціальні ролі, адаптація, норми, цінності
Коваленко В. [65]	визнана здатність особистості, яка виявляється у відкритості до соціального середовища, сформованих навичках взаємодії, готовності сприймати соціально орієнтовану інформацію, усвідомленні відповідальності за власні дії та вмінні будувати поведінку в умовах реального і цифрового середовища згідно з суспільними нормами та цінностями	здатність, відкритість, взаємодія, соціальна інформація, відповідальність, поведінка, цифрове середовище, суспільні норми, цінності
Козленко В. [67]	сукупність навичок, які забезпечують людині ефективну взаємодію з іншими людьми та адаптацію до змінного соціального середовища, зокрема знання соціальних норм, уміння досягати власних	навички, комунікація, адаптація, соціальні норми

	цілей шляхом комунікації, дотримання правил соціальної поведінки, а також здатність розуміти й приймати культурне, етичне та соціальне різноманіття	
Краснощок І. Кравцова Т. [72]	динамічне інтегративне утворення, що поєднує систему знань про соціальну дійсність і самосвідомість особистості, комплекс умінь і навичок ефективної взаємодії з соціальним середовищем, а також сформовані соціально-індивідуальні цінності та життєві мотиви. Вона забезпечує успішну соціалізацію та інтеграцію особистості в суспільство завдяки здатності до продуктивної співпраці в групі й команді, ініціативності, відповідальності, конструктивного вирішення конфліктів, виконання різних соціальних ролей, вибору ефективних стратегій досягнення особистісно та суспільно значущих цілей із урахуванням інтересів інших і дотриманням соціальних норм та правил	знання, самосвідомість, уміння, навички, цінності, мотивація
Лендел В. [84]	комплекс знань, навичок, норм, особистісних якостей і психосоціальних характеристик, що сприяють успішній адаптації та результативній орієнтації особистості в умовах реального повсякденного життя	знання, навички, норми, особистісні якості, адаптація
Лукацька Я. [91]	здатність налагоджувати соціальну взаємодію, враховуючи позиції інших людей, яка орієнтована на співпрацю, командну роботу, розвиток комунікативних навичок, прийняття обґрунтованих рішень, усвідомлення власних потреб і цілей, а також визначення особистісних ролей у суспільстві	взаємодія, емпатія
Льошенко О. [93]	багатогранна характеристика особистості, складне переплетіння знань, умінь,	знання, уміння, цінності, поведінка

	навичок, цінностей і моделей поведінки, які забезпечують людині ефективну інтеграцію у соціальне середовище та самореалізацію	
Малініна Л. [95]	здатність до ефективного спілкування і поведінки в соціумі, що формується через засвоєння норм взаємодії та розвиток емпатії.	соціальна взаємодія, спілкування, соціальна поведінка, емоції, емпатія
Мирна І. [98]	фундаментальна інтегративна характеристика особистості, що охоплює соціально важливі особистісні якості та риси, а також здатність об'єктивно оцінювати ситуацію на основі широкого спектра соціальних, психологічних і педагогічних знань. Це забезпечує людині можливість швидко адаптуватися до змін і ухвалювати ефективні рішення в різних життєвих обставинах	особистісні якості, адаптація, оцінка,
Ніколаєску І. [107]	комплекс соціальних компетентностей, який забезпечує ефективну інтеграцію особистості в соціум і професійне зростання здобувача освіти	соціальна взаємодія, особистісне зростання, парціальні компетентності
Павлюк Л. [113]	комплекс знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне функціонування особистості в соціальному просторі	знання, уміння, навички, соціальний простір
Пріма Р., Пріма Д., Десятник К. [121]	базова особистісна характеристика, що демонструє рівень підготовки до конструктивної взаємодії з іншими людьми в соціальному контексті	міжособистісна взаємодія, вміння, знання
Сидорук І. [127]	властивість особистості, що охоплює систему цінностей, мотивів, соціальних навичок і досвіду для результативної професійної взаємодії	цінності, професійна діяльність, соціальні функції, досвід
Смагіна Т. [129]	система знань, навичок, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових елементів, зокрема відповідного стилю спілкування, які є необхідними для ефективного функціонування в соціальному середовищі. Вона виступає як	знання, навички, ставлення, цінності, поведінка, стиль спілкування, соціальне середовище,

	комплексна, інтегрована характеристика особистості, що забезпечує її здатність до самореалізації та успішної соціальної адаптації	самореалізація, соціальна адаптація
Федоруц М. [141]	здатність до усвідомленого життєвого самовизначення та взаємодії в соціальному середовищі на основі сформованих знань і цінностей	самореалізація, соціальна взаємодія, цінності, знання
Харківський В. [143]	здатність особистості адекватно й ефективно реагувати на складні життєві ситуації, досягати реальних особистісних цілей за допомогою відповідних методів, а також успішно взаємодіяти у системі міжособистісних відносин	адаптація, цілі, взаємодія
Холковська І. [145]	багатовимірне утворення, що включає цінності, знання, уміння та особистісні характеристики, необхідні для ефективної взаємодії з соціальним середовищем	цінності, знання, уміння, характеристики
Шахрай В. [152]	інтегральна характеристика рівня соціалізованості особистості, яка відображає сформованість комплексу соціально значущих якостей, знань, умінь, ціннісних орієнтацій і здібностей, що сприяють ефективній взаємодії з соціальним середовищем. Вона забезпечує здатність людини успішно інтегруватися в суспільство та різноманітні соціальні групи, продуктивно реалізовувати соціальні ролі, конструктивно долати проблемні ситуації та досягати самореалізації	соціалізація, якості, знання, уміння, цінності, самореалізація
Akanaeme I. N., Kalu C. O., Onyishi C. N. [161]	міра здатності особистості встановлювати та підтримувати високоякісну взаємодію з іншими	здатність особистості, взаємодія, підтримка
Gómez-Ortiz O., Romera E. M., Ortega-	багатовимірною характеристика особистості, яка визначає ефективність соціальної взаємодії, базується на поєднанні когнітивних, емоційних,	соціальна взаємодія, просоціальна поведінка, соціальна

Ruiz R., Herrera M., O'Higgins Norman J. [186]	поведінкових і нормативних складових та проявляється у здатності досягати особистих цілей у межах соціально прийнятних норм	ефективність, нормативна адаптація
Hukkelberg S., Keles S., Ogden T. et al. [197]	широко адаптивна характеристика, яку можна визначити як «здатність сприймати іншу точку зору щодо ситуації, вчитися на минулому досвіді та застосовувати ці знання до постійно мінливого соціального ландшафту». По суті, це визначення відображає усвідомлення того, як поведінка впливає на оточення, та чутливість до потреб інших	адаптивність, сприйняття інших точок зору, навчання на досвіді, соціальна чутливість
Junge C., Valkenburg P. M., Deković M., Branje S. [199]	ефективність у соціальній взаємодії, яка проявляється у поведінкових проявах емоційних і регуляторних компетенцій під час взаємодії з іншими людьми та розглядається як динамічний конструкт, що характеризує розвиток особистості	соціальна взаємодія, емоційні компетенції, регуляторні компетенції, динамічний конструкт, розвиток
Singh P. S., Chandra U. Kumar P. [217]	комплексна здатність до побудови та підтримки соціальних стосунків, що проявляється через знання, навички й емоційні реакції, які змінюються залежно від ситуації взаємодії з іншими	комплексна здатність, стосунки, знання, навички, емоції, взаємодія
Topping K. [218]	здатність інтегрувати мислення, емоції та поведінку з метою досягнення соціальних завдань і результатів, які мають цінність у певному соціокультурному контексті, що проявляється в умовному використанні навичок сприйняття, інтерпретації, прогнозування, прийняття рішень і дій, спрямованих на ефективну взаємодію, навчання, самореалізацію та соціалізацію	інтеграція мислення, емоцій і поведінки, соціальні завдання, соціокультурний контекст, взаємодія, самореалізація

**Сучасні підходи до визначення структури соціальної компетентності
вітчизняними вченими**

Автор	Компоненти компетентності
Варецька О. [14]	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, операційний, особистісно-професійний, рефлексивний
Варяниця Л. [16]	емоційно-ціннісний соціально-когнітивний комунікативний
Головань М. [23]	когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності) аксіологічний (наявність певних цінностей)
Губарева Д. [29]	когнітивно-мотиваційний; емоційно-рефлексивний операційно-діяльнісний
Даценко Н. [32]	когнітивний емоційно-мотиваційний особистісно-ціннісний комунікативно-поведінковий
Докторович М. [36]	когнітивно-ціннісний емоційно-мотиваційний інтерактивно-комунікативний поведінково-діяльнісний
Качалова Т. [59]	мотиваційно-особистісний партисипативно-діяльнісний імплементаційно-управлінський рефлексивний
Краснощок І., Кравцова Т. [72]	когнітивний, ціннісно-мотиваційний поведінково-комунікативний
Лендел В. [84]	понятійно-сутнісний, практико-діяльнісний,

	практико-світоглядний концептуальний
Льошенко О. [93]	когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, поведінковий соціально-ціннісний
Мирна І. [98]	ціннісно-мотиваційний соціально-когнітивний соціально-поведінковий соціально-рефлексивний
Московчук О. [100]	мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, комунікативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний
Павлюк Л. [113]	когнітивно-мотиваційний, рефлексивний операційно-технологічний
Сидорук І. [127]	мотиваційно-ціннісний когнітивно-діяльнісний особистісно-рефлексивний
Смагіна Т. [129]	знаннєвий ціннісний поведінковий
Федоруц М. [141]	мотиваційний знаннєвий (когнітивний) соціально-ціннісний діяльнісно-поведінковий
Шаров С. [150]	когнітивно-ціннісний емоційно-мотиваційний операційно-діяльнісний рефлексивний
Шахрай В. [152]	статусно-рольовий ціннісно-диспозиційний комунікативний

**Сучасні підходи до визначення структури соціальної компетентності
зарубіжними вченими**

Автор	Компоненти компетентності
системний підхід	
Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. C., Weissberg R. P [179]	внутрішньоособистісні компетентності: самоконтроль, емоційна регуляція, стратегії подолання труднощів міжособистісні: комунікація, вирішення соціальних проблем, співпраця
Jiang C., Shi J. [198]	внутрішньоособистісна емоційна компетентність міжособистісна соціальна компетентність
Raver C. C., Zigler E. F. [210]	навички регулювання емоцій навички соціального пізнання думки, переконання та ставлення щодо стосунків; етикетки емоцій; комунікативна поведінка (вербальна і невербальна))
Wentzel K. R. [221]	соціально відповідальна поведінка, соціометричний статус процеси саморегуляції
Hay D.F., Payne A., Chadwick A. [195]	спільна увага емоційна регуляція інгібіторний контроль імітація причинно-наслідкове розуміння мова
Del Prette Z. A. P., Del Prette A. [177]	мінливі соціальні навички, самомоніторинг і аналіз обставин, знання та самопізнання, етика та цінності співіснування
процесний підхід	
Crick N.R., Dodge K.A. [174]	кодування соціальної ситуації інтерпретація соціальної ситуації регуляція збудження побудова відповіді оцінка та вибір відповідей поведінкове впровадження

Halberstadt A. G, Denham S. A., Dunsmore J. C. [192]	усвідомлення ідентифікація робота в соціальному контексті управління та регулювання
Junge C., Valkenburg P. M., Deković M., Branje S. [199]	соціальне кодування вирішення соціальних проблем регуляція емоцій зв'язок емпатія
Han S., Kemple K. [191]	прийняття соціальних цінностей, розвиток почуття особистої ідентичності, набуття міжособистісних навичок, навчання регулюванню особистої поведінки відповідно до суспільних очікувань, планування та прийняття рішень, розвиток культурної компетентності
Rose-Krasnor L., Denham S. [212]	саморегулювання вирішення соціальних проблем просоціальна поведінка соціальна обізнаність комунікативні здібності соціодраматична п'єса

Діагностичний інструментарій*Додаток В.1***Анкета «Мотивація соціальної взаємодії»
(адаптація за А. Мехрабіаном і Л. І. Божович)****Інструкція:**

Ознайомтеся з наведеними твердженнями та дайте відповідь, наскільки вони вам притаманні. Використовуйте шкалу:

- 1 – зовсім не згоден;
- 2 – скоріше не згоден;
- 3 – важко відповісти;
- 4 – скоріше згоден;
- 5 – повністю згоден.

Твердження:

- 1. Мені легше працювати в групі, ніж самотійно.
- 2. Я відчуваю задоволення, коли допомагаю однокурсникам.
- 3. Я намагаюся уникати конфліктів навіть тоді, коли впевнений у своїй правоті.
- 4. У новій компанії я швидко знаходжу спільну мову з людьми.
- 5. Для мене важливо отримувати схвалення від оточення.
- 6. Я готовий брати на себе роль організатора у спільних проєктах.
- 7. Я відчуваю напруження у ситуаціях, коли потрібно виступати перед аудиторією.
- 8. Я вважаю, що результат групової роботи зазвичай кращий за індивідуальний.
- 9. У конфліктній ситуації я намагаюся першим зробити крок до примирення.
- 10. Я легко долучаюся до нових колективів і почуваюся комфортно в них.
- 11. Я вмію переконати інших прийняти мою точку зору.

12. Для мене важливіше зберегти гарні стосунки, ніж довести власну правоту.

13. Я отримую задоволення від спільного виконання творчих завдань (ансамбль, хор, оркестр).

14. Я відчуваю тривогу, якщо хтось із колективу ставиться до мене негативно.

15. Мені подобається координувати роботу інших, коли ми працюємо разом.

16. Я завжди готовий надати підтримку колезі чи другові у складній ситуації.

17. Я уникаю ситуацій, де потрібно проявляти ініціативу в новому колективі.

18. Мені важливо, щоб мої досягнення були визнані колективом.

19. У спільній роботі я більше схильний слухати інших, ніж висловлювати власну думку.

20. Я вважаю, що успіх у житті значною мірою залежить від уміння ладнати з людьми.

Тестові завдання
на основі опитувальника соціальної компетентності А. Роттера

Інструкція. Перед вами серія тверджень, які описують різні життєві ситуації. У кожному випадку оберіть той варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій думці. Важливих чи неправильних відповідей немає.

1.

а) Успіх у навчанні залежить насамперед від власних зусиль студента.

б) Часом навіть найстаранніші студенти не досягають успіху через несправедливі обставини.

2.

а) Коли я працюю в музичному колективі (хорі, ансамблі, оркестрі), результат здебільшого залежить від злагожденості й моїх особистих зусиль.

б) У колективній роботі головне – наскільки пощастить із викладачем чи керівником.

3.

а) Якщо між учасниками ансамблю виникає конфлікт, то вирішити його можна завдяки спільним зусиллям і готовності брати відповідальність.

б) Більшість конфліктів вирішуються самі собою, незалежно від бажання окремих людей.

4.

а) Досягнення в музиці залежать від регулярних занять і наполегливої праці.

б) Успіх у творчості визначається переважно талантом і везінням.

5.

а) Я відчуваю, що можу впливати на атмосферу у колективі, якщо проявлю активність.

б) Атмосфера у колективі складається сама собою, і від мене мало що залежить.

6.

а) Якщо я зазнав невдачі під час концерту чи виступу, це свідчить про недостатню підготовку.

б) Часто успіх чи невдача під час виступу залежать від випадкових факторів (звукоапаратура, реакція глядачів, стан залу).

7.

а) Успіх у навчально-творчій діяльності залежить від уміння планувати й організовувати власну роботу.

б) Те, наскільки добре пройде робота, зазвичай визначається тим, які завдання поставить викладач або керівник.

8.

а) У міжособистісних стосунках головне – вміння зрозуміти іншого й конструктивно діяти.

б) У відносинах усе вирішує сумісність характерів, на яку ми не можемо впливати.

Тест «Знання норм професійної етики музиканта»

Мета тесту – оцінити рівень обізнаності студентів музичних фахових коледжів із нормами професійної етики, які регулюють їхню діяльність у навчально-творчому процесі, колективному музикуванні та концертній практиці.

Тест включає 20 завдань (15 закритого типу, 5 відкритого типу). Час виконання – 25–30 хвилин.

Блок 1. Загальні норми професійної етики (5 завдань)

1. Які з наведених принципів належать до загальних норм професійної етики музиканта?

- а) Відповідальність за результат спільної діяльності
- б) Індивідуалізм у будь-якій ситуації
- в) Дисциплінованість та пунктуальність
- г) Повага до викладачів і колег

2. Укажіть, що означає «толерантність у професійному спілкуванні»:

- а) Поблажливість до чужих помилок
- б) Визнання права іншої людини на власну думку
- в) Відсутність критичного мислення
- г) Ігнорування особистих меж

3. Виберіть твердження, які правильно описують етичні норми взаємин студента та викладача:

- а) Виконання вимог педагога навіть у позанавчальний час
- б) Шанобливе ставлення до досвіду викладача
- в) Можливість конструктивної дискусії з викладачем
- г) Уникання спілкування поза аудиторією

4. Яке з понять найбільш точно відображає сутність професійної етики музиканта?

- а) Дотримання законів і нормативних актів

б) Сукупність моральних принципів і правил поведінки у професійній діяльності

в) Уміння гарно грати на інструменті

г) Прагнення до особистої вигоди

5. Наведіть приклад ситуації, у якій студент-музикант повинен проявити професійну етику (відкрите завдання).

Блок 2. Етичні норми у колективній музичній діяльності (7 завдань)

6. Укажіть, що з наведеного належить до етичних норм роботи в оркестрі чи ансамблі:

а) Повага до диригента

б) Вміння підпорядковувати власну партію загальному звучанню

в) Ігнорування колективу заради власного самовираження

г) Взаємопідтримка під час репетицій

7. Чи має право музикант демонструвати невдоволення роботою колективу під час концерту?

а) Так, адже це його свобода самовираження

б) Ні, оскільки це порушує етичні норми публічного виступу

8. Виберіть правильне твердження:

а) Кожен музикант у колективі має діяти незалежно від інших

б) Успіх колективу залежить від здатності кожного учасника до співпраці

9. Позначте основні якості, що є показниками професійної етики у колективній діяльності:

а) Відповідальність

б) Агресивність

в) Комунікабельність

г) Егоїзм

10. Які дії музиканта свідчать про недотримання норм колективної етики? (відкрите завдання)

11. Укажіть, як варто поводитися у випадку конфлікту в колективі:

а) Відмовитися від участі в репетиціях

б) Ігнорувати проблему

в) Звернутися до диригента/керівника для конструктивного вирішення

г) Винести конфлікт на публіку

12. Чому важливе дотримання етичних норм у колективному музикуванні? (відкрите завдання)

Блок 3. Професійна етика виконавця і публічний виступ (8 завдань)

13. Які правила належать до концертного етикету?

а) Пунктуальність

б) Вихід на сцену в належному вигляді

в) Демонстративна поведінка під час виступу

г) Подяка глядачам після виступу

14. Вкажіть, яке з наведених тверджень відповідає нормам етики виконавця:

а) Ставитися до глядача як до рівноправного партнера

б) Ігнорувати реакцію публіки

в) Використовувати сцену як простір для самоствердження за рахунок інших

15. Яка з поведінкових стратегій музиканта є найбільш прийнятною?

а) Зосередженість на власному виступі незалежно від контексту

б) Урахування загальної атмосфери заходу та очікувань слухачів

16. Чи може музикант у публічному виступі іронізувати над колегами?

а) Так, якщо це сприймається як жарт

б) Ні, оскільки це порушує етичні норми професійного середовища

17. Наведіть приклад прояву непрофесійної поведінки під час публічного виступу (відкрите завдання).

18. Укажіть правильну послідовність дій музиканта перед виходом на сцену:

- а) Перевірка зовнішнього вигляду – налаштування інструмента – концентрація на виступі
- б) Випадкові розмови – запізнення – імпровізований вихід

19. Як ви розумієте поняття «етика відповідальності виконавця перед аудиторією»? (відкрите завдання)

20. Яке значення для професійної діяльності музиканта має дотримання норм етики у публічному просторі?

- а) Сприяє формуванню позитивного іміджу
- б) Не має значення
- в) Ускладнює творчість

Авторська карта педагогічного спостереження за проявами соціальної компетентності студентів музичних фахових коледжів

Блок	Показник	Опис поведінкових проявів	Шкала оцінювання
1. Комунікативна активність	Ініціативність у спілкуванні	Студент активно вступає у контакт, пропонує ідеї, підтримує діалог	1 – не проявляється; 2 – слабо; 3 – помірно; 4 – виражено
	Уміння слухати	Здатність уважно вислухати інших, враховувати їхню думку	1–4
	Взаємодія у групі	Студент охоче співпрацює, допомагає іншим, підтримує позитивний клімат	1–4
2. Організаторські прояви	Лідерські якості	Бере на себе відповідальність, координує роботу групи	1–4
	Уміння приймати рішення	Пропонує конструктивні рішення у складних ситуаціях	1–4
	Відповідальність за результат	Виконує свої обов'язки, контролює їхню якість	1–4
3. Дотримання етичних норм	Повага до викладача і колег	Демонструє ввічливість, коректність, дотримується правил взаємодії	1–4
	Конструктивність у конфлікті	Уникає деструктивних суперечок, здатний до компромісу	1–4
	Колегіальність	Дотримується інтересів колективу,	1–4

		а не лише особистих	
4. Участь у творчому процесі	Дисциплінованість	Вчасно з'являється на репетиції, дотримується правил	1–4
	Активність у репетиції	Виконує завдання, проявляє старанність і зацікавлення	1–4
	Якість виконання ролі	Відповідально виконує партію (хорову, оркестрову, ансамблеву)	1–4

Рівні сформованості поведінково-діяльнісного критерію соціальної компетентності:

- Високий рівень (37–48 балів): студент демонструє активну комунікативність, ініціативність у колективі, готовність брати на себе організаторські функції та відповідальність за результат. Взаємодія конструктивна, характеризується повагою до колег, умінням вирішувати конфлікти та стабільною дисциплінованістю.

- Середній рівень (25–36 балів): студент проявляє комунікативні та організаторські здібності вибірково або ситуативно, здебільшого у звичних умовах. Є схильність до конструктивної взаємодії, але в умовах стресу чи конфлікту виникають труднощі. Дисциплінованість стабільна, проте активність не завжди послідовна.

- Низький рівень (12–24 бали): студент уникає активної взаємодії, не бере на себе організаторських функцій, часто демонструє пасивність або деструктивні прояви у колективі. Можливе недотримання етичних норм, слабка відповідальність за спільний результат, низька дисциплінованість.

Методика визначення рівня рефлексивності (адаптована версія)**Інструкція:**

Перед вами наведено низку тверджень. Прочитайте кожне з них і оцініть, наскільки воно відповідає вашій поведінці чи переживанням. Виберіть одну з відповідей за п'ятибальною шкалою:

- 1 – зовсім не згоден
- 2 – швидше не згоден
- 3 – важко сказати
- 4 – швидше згоден
- 5 – повністю згоден

Список тверджень (27 позицій)

- 1. Я часто аналізую власні дії, щоб зрозуміти їх причини та наслідки.
- 2. Мені важливо усвідомлювати, як мої слова впливають на інших.
- 3. Після складної ситуації я зазвичай думаю, що можна було зробити інакше.
- 4. Я замислююся над тим, які емоції переживали інші під час нашого спілкування.
- 5. Перед прийняттям рішення я прогножую можливі наслідки.
- 6. Мені властиво розмірковувати над тим, як мої дії виглядали збоку.
- 7. Я схильний(а) аналізувати свої помилки, навіть якщо вони дрібні.
- 8. У конфліктній ситуації я намагаюся зрозуміти не лише свою, а й чужу позицію.
- 9. Я часто думаю про те, як можу вдосконалити свою поведінку.
- 10. Після виконання завдання я оцінюю, наскільки успішно впорався.
- 11. Мені легко усвідомити, які риси заважають мені у спілкуванні.
- 12. Я намагаюся аналізувати причини власних успіхів і невдач.
- 13. Я часто згадую минулі події, щоб зробити висновки для майбутнього.
- 14. Мені важливо усвідомлювати, як мене сприймають інші.

15. Я прагну зрозуміти свої сильні та слабкі сторони.
16. Перед тим як щось сказати, я думаю, як це буде сприйнято.
17. Після розмови я аналізую, чи правильно висловив(ла) свої думки.
18. Я часто думаю, чи відповідають мої дії моїм цінностям.
19. Мені властиво оцінювати себе з позиції стороннього спостерігача.
20. Я замислююся над тим, як змінилися мої погляди та переконання з часом.
21. Під час спільної роботи я аналізую, наскільки моя поведінка допомагає чи заважає колективу.
22. Я відчуваю потребу повертатися думками до важливих життєвих подій і робити висновки.
23. Я схильний(а) ставити собі запитання: «Чому я так зробив(ла)?».
24. У розмові я прагну зрозуміти, які враження справив(ла) на співрозмовника.
25. Я намагаюся оцінити свої вчинки з моральної точки зору.
26. Я думаю про те, як мої дії сьогодні можуть вплинути на моє майбутнє.
27. Я часто аналізую свої емоційні реакції та причини їх виникнення.

Обробка результатів

За кожне твердження виставляється від 1 до 5 балів.

Підраховується загальна сума балів (від 27 до 135).

Рівні розвитку рефлексії:

Високий рівень (101–135 балів): стійка здатність до самоаналізу, критичності й прогнозування власних дій; виражене прагнення до самовдосконалення.

Середній рівень (67–100 балів): рефлексія проявляється ситуативно, не завжди є системною; студент частково усвідомлює власні сильні та слабкі сторони.

Низький рівень (27–66 балів): рефлексивні дії слабо розвинені; студент схильний орієнтуватися на зовнішні оцінки, рідко аналізує власні вчинки й наслідки.

**Заходи з формування соціальної компетентності у процесі професійної
підготовки студентів Харківського музичного фахового коледжу імені
Б. М. Лятошинського за 2022-2025 рр.**

(за участі автора дослідження – М. Левандовського)

Дата	Назва / тип заходу	Середовище	Складові соціальної компетентності, що формуються
24.08.2022	Урочистий обласний захід до Дня Незалежності України	соціально-практичне	мотиваційно-ціннісна, поведінково-діяльнісна
13.10.2022	Благодійний концерт у LF-club (підтримка ХМФК ім. Лятошинського)	виховне, соціально-практичне	мотиваційно-ціннісна, поведінково-діяльнісна, рефлексивна
09.11.2022	Концерт до Дня працівників культури та майстрів народного мистецтва	мистецько-культурне	когнітивна, мотиваційно-ціннісна
20.12.2022	Благодійний концерт у LF-club	соціально-практичне	мотиваційно-ціннісна, поведінково-діяльнісна
16.03.2023	Концерт популярної класичної музики, м. Валки	мистецько-культурне	когнітивна, мотиваційно-ціннісна
20.03.2023	Концерт у Сумській філармонії – фестиваль «Слобожанська фантазія»	мистецько-культурне	когнітивна, поведінково-діяльнісна
28.03.2023	Благодійний концерт студентів і викладачів ХМФК	виховне, соціально-практичне	мотиваційно-ціннісна, поведінково-діяльнісна
31.03.2023	Відкриття виставки «ТОПХ» у галереї «Мистецтво Слобожанщини»	мистецько-культурне	когнітивна, рефлексивна
25.04.2023	Благодійний концерт у LF Club	соціально-практичне	мотиваційно-ціннісна, поведінково-діяльнісна

27.04.2023	Звітний концерт ХМФК	навчальне, мистецько- культурне	когнітивна, поведінково- діяльнісна, рефлексивна
03.05.2023	Концерт «Провідні музиканти Харкова», м. Полтава	мистецько- культурне	когнітивна, мотиваційно- ціннісна
06.05.2023	Відкриття виставки «Харків-незламний, Харків-квітучий»	мистецько- культурне	мотиваційно- ціннісна, рефлексивна
19.05.2023	Музичний вечір «Мелодійна Слобожанщина»	мистецько- культурне	когнітивна, поведінково- діяльнісна
31.05.2023	Благодійний концерт у Міській дитячій лікарні №5	соціально- практичне	мотиваційно- ціннісна, поведінково- діяльнісна, рефлексивна
02.06.2023	Концерт «Присвята музикантів рідному місту»	мистецько- культурне	когнітивна, мотиваційно- ціннісна
11.06.2023	Концерт «Музика єднання», м. Дніпро	мистецько- культурне, соціально- практичне	мотиваційно- ціннісна, поведінково- діяльнісна
23.06.2023	Концерт «Харківські митці – рідному місту»	мистецько- культурне	когнітивна, мотиваційно- ціннісна
19.09.2023	Мистецький захід «На крилах творчості до перемоги»	виховне, мистецько- культурне	мотиваційно- ціннісна, рефлексивна
29.10.2023	Концерт на закритті конкурсу «Київський колотит»	навчальне, мистецько- культурне	когнітивна, поведінково- діяльнісна
04.11.2023	Проект «Музика єднання», м. Дніпро	соціально- практичне, мистецько- культурне	мотиваційно- ціннісна, поведінково- діяльнісна
09.11.2023	Концерт до Дня працівників культури	мистецько- культурне	когнітивна, мотиваційно- ціннісна
04.12.2023	Концерт до Міжнародного дня волонтера	виховне, соціально- практичне	мотиваційно- ціннісна, рефлексивна

17.12.2023	Концерт «Музика при свічках», Харків	мистецько-культурне	когнітивна, рефлексивна
02–04.02.2024	Фестиваль-конкурс «Таврія запрошує» (Лауреат I ст.)	навчальне, мистецько-культурне	когнітивна, поведінково-діяльнісна
04.03.2024	Концерт «Слобожанська фантазія», м. Суми	мистецько-культурне	когнітивна, мотиваційно-ціннісна
05–06.03.2024	Концерти до Міжнародного жіночого дня	виховне, мистецько-культурне	мотиваційно-ціннісна, рефлексивна
22.04.2024	Концерт музичної формації «Сфорцандо», м. Черкаси	мистецько-культурне	когнітивна, поведінково-діяльнісна
11.05.2024	Концерт-відкриття безпечного простору “asho”	соціально-практичне, цифрово-комунікативне	поведінково-діяльнісна, когнітивна
10.04.2025	Музичний вечір «Від бароко до романтизму»	навчальне, мистецько-культурне	когнітивна, рефлексивна
25.04.2025	VIII Всеукраїнський конкурс «Сольфеджіада» (online)	навчальне, цифрово-комунікативне	когнітивна, поведінково-діяльнісна
18.05.2025	Майстер-класи в межах «Харківської мистецької декади»	навчальне, мистецько-культурне	когнітивна, поведінково-діяльнісна
18–20.05.2025	XVIII регіональний фестиваль «Надія»	навчальне, мистецько-культурне	когнітивна, мотиваційно-ціннісна
10–20.05.2025	II Всеукраїнський Арт-проект «Харківська мистецька декада»	мистецько-культурне, соціально-практичне	мотиваційно-ціннісна, рефлексивна
Травень 2025	XI Міжнародний конкурс мистецтв «Чорноморські вітрила»	навчальне, мистецько-культурне	когнітивна, поведінково-діяльнісна
2025	IX Всеукраїнський професійний конкурс «Чарівний камертон»	навчальне	когнітивна, поведінково-діяльнісна
05–12.10.2025	II Всеукраїнський фестиваль фортепіанної музики «Борткевич-Fest»	мистецько-культурне	когнітивна, мотиваційно-ціннісна

Фотодокументи заходів в межах формувального етапу експерименту, проведених за участі автора дослідження – М. Левандовського

Додаток Є.1

Форми реалізації першої педагогічної умови з інтеграції соціально-гуманітарної підготовки в освітній процес музичного фахового коледжу

ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ОБЛАСНИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ
КУЛЬТУРСЬКИХ ЗАКЛАДІВ
ХАРКІВСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
ІМЕНІ Б.М. ЛЯТОШИНСЬКОГО
ХАРКІВСЬКИЙ ФАХОВИЙ ВИЩИЙ ХУДОЖНИЙ КОЛЕДЖ

ХОДА ОНМЦК ХМОК

В РАМКАХ АРТ ПРОЕКТУ
«ХАРКІВСЬКА МИСТЕЦЬКА ДЕКАДА»
17 ТРАВНЯ 2023
МАЙСТЕР КЛАСИ
ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНИХ ШІЛ

ГОРБІЦЬКА Наталя Вікторівна –
заслужений діяч мистецтв України,
кандидат педагогічних наук, професор
кафедри спеціального фортепіано ХНУМ ім.
І. Котляревського, викладач освіти України,
член Національної всеукраїнської музичної
спілки, м. Харків

ПРОКОПОВ Сергій Максимович –
заслужений діяч мистецтв України,
викладач фортепіано, Зональний
кафедрант хорового та оркестро-
симфонічного дирижування ХНУМ
ім. І. Котляревського, м. Харків

ПІЛАТОК Олена Борисівна –
кандидат мистецтвознавства,
заслужений діяч мистецтв України,
професор кафедри кафедри
Львівської національної музичної
академії ім. М.В. Лисенка, м. Львів

ВОЛОШИННА Лариса Іванівна –
заслужений діяч мистецтв України, член
НМБС, громадський діяч, композитор,
музикантка, лауреат премії в номінації
«Культура і мистецтво» на конкурс
у розвитку культури Закарпатського
краю, м. Закарпаття

МОРОЗЕВИЧ Ніна Василівна –
заслужений діяч мистецтв України,
кандидат мистецтвознавства,
професор кафедри народних
інструментів Одеської національної
музичної академії ім. А.В. Ковачевського

Учасники Майстер-класів з різних регіонів нашої країни мають можливість долучитися досвіду
відомих майстрів, отримати відповіді на свої питання та поради справжніх х професіоналів.
Кожен слухач майстер-класів отримає Сертифікат учасника

ПРИЄДНУЄМОСЬ! СПІЛКУЄМОСЬ!

Телефони для зв'язку: +380973654722 Лявандовський М.В., заступник директора з навчально-методичної роботи
+380972675275 Петровен М.В., зав. відділення
0 93 577 96 17, 066 327 88 71 Леонідовський М. Ю., викладач-методист, викладач вищої категорії ГПД «Фортепіано» ХНУМ ім. Б.М. Лятовського

НАЦІОНАЛЬНА ВСЕУКРАЇНСЬКА МУЗИЧНА СПІЛКА
ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ХАРКІВСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
ІМЕНІ Б.М. ЛЯТОШИНСЬКОГО
ХАРКІВСЬКИЙ ФАХОВИЙ ВИЩИЙ ХУДОЖНИЙ КОЛЕДЖ

НМБС ХОВА ХМФК ХФВХХ

МАЙСТЕР КЛАСИ
В РАМКАХ АРТ ПРОЕКТУ
«ХАРКІВСЬКА МИСТЕЦЬКА
ДЕКАДА»

Лариса ВОЛОШИННА
Заслужений діяч мистецтв України, Голова осередку
конкурсів НМБС, громадський
діяч, композитор, музикантка,
лауреат премії в номінації
«Культура і мистецтво» на конкурс
у розвитку культури Закарпатського
краю, м. Закарпаття

Вадим КОЛОСОК
доктор філософії з музичного
мистецтва, доцент Київського
столичного університету імені
Бориса Грінченка, лауреат премії
імені Івана Франка, режисер
Національної суспільної
телерадіомовної України,
м. Київ

Олена АФОНІНА
Доктор мистецтвознавства,
професор
Національна академія
керівників кадрів
культури і мистецтва,
м. Київ

Алла СКОПІЧ
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри фортепіанного виконання і
педагогіки мистецтва факультету
мистецтв ім. А. Давидовського
Українського державного університету
імені М. Дрошаківського, лауреат
міжнародних конкурсів, член
Спілки композиторів України, м. Київ

Тема:
Активізація творчого
мислення на прикладі роботи
з ансамблем «Болгарські
фантази»

Тема:
Особливості репетиційного процесу
і концертної практики у роботі
ансамблю-комерційного з
вокальними ансамблем та солістами

Тема:
Музика в театрі: досвід
наукового дослідження та
апропріація

Тема:
Формування мотивації студентів
до навчання старовинної клавірної
музики в процесі заняття на
фортепіано, класичні та орган.

Тетяна ПЕТРИШИНА
доктор філософії (ПНА ім. Миколи
Лисенка), завідувачка кафедрою
народних інструментів
Дніпровської академії
культури і мистецтва, переможниця
Всесвітньої музичної премії
конкурсів та фестивалів, Чернівці

Наталія БАШМАКОВА
кандидат мистецтвознавства,
доцент, завідувачка кафедрою
народних інструментів
Дніпровської академії
культури і мистецтва, м. Дніпро

Ірина ФРАНЦЕСКЕВИЧ
Заслужений діяч естрадного
мистецтва України, українська
композиторка, співачка, лауреатка
Міжнародних конкурсів, викладачка
мистецтва з вокалу, членкиня ГО
«Українська музична асоціація», м. Одеса

Тема:
Вплив музики та співу на
емоційний стан людини 21-го
століття. Презентація творів
І. Францескєвич

Тема:
Аналіз впливу вокалістики в
контексті формування
універсальної творчої діяльності

18 ТРАВНЯ 2025
ХАРКІВ
HNU.NET.UA

Майстер-класи в межах всеукраїнського арт-проєкту «Харківська мистецька декада»



Практична складова фахової підготовки

Управління культури | Департамент гуманітарної політики | МЕТОДИЧНА ПЛАТФОРМА МИСТЕЦЬКИХ ШІКІЛ ДНІПРА

МУЗИКА ЄДНАННЯ

МИСТЕЦЬКО-МЕТОДИЧНИЙ ПРОЄКТ

04.11 | 16:00

КОНЦЕРТ

класичної та сучасної музики у виконанні музикантів міста-героя Харкова

ДНІПРОВСЬКА ДИТЯЧА МУЗИЧНА ШКОЛА № 15
"Дитяча музична академія імені Миколи Різоля"
Адреса: м. Дніпро, вул. Гетьмана Петра Дорошенка, 8 А

СОЛІСТИ:
 Михайло ЛЕВАНДОВСЬКИЙ (фортепіано)
 Юрій ТАРАРАК (труба)
 Дмитро АМСТІБОВСЬКИЙ (скрипка)
 Олексій КОНОРОВ (тенор)
 Олександр МАСЛО (контрабас)
 Дмитро ЗАПОРОЖАН (контратенор)
 Дар'я АФАНАСЬЄВА (фортепіано)
 Оксана МІЦ (фортепіано)

ЗФКМК ім. П. І. Майбороди (велика зала)
бульв. Марії Примаченко, 22

8 січня
16:00-17:00



Концерт «Класична класна музика»

виконавці — музична формація «SFORSSANDO» (Харків)



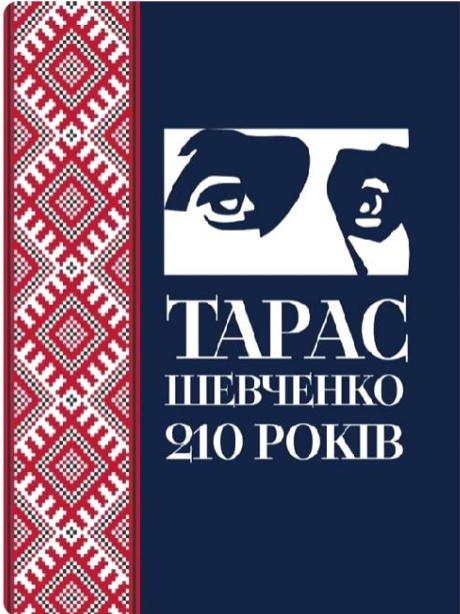
Навчальні мистецькі проєкти



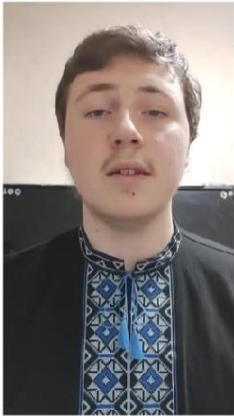
Проведення міждисциплінарного семінару з музикознавства, педагогіки та психології

Форми реалізації другої педагогічної умови з формування ціннісно-мотиваційної сфери та гуманістичних орієнтацій студентів

YouTube UA Пошук



КЗ «Харківський музичний фаховий коледж імені Б. М. Лятошинського» Харківської обласної ради



Богдан КАЧМАР
(відділ «Фортепіано»)
«Нудно мені, тяжко...»

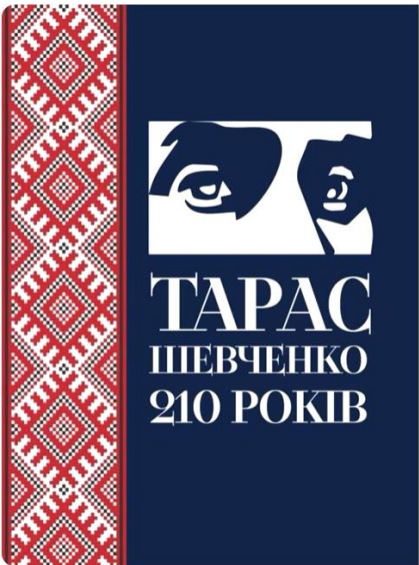
Артчелендж "Єднаймо душі словом Кобзаря" - 2 курс

ХАРКІВСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХ... Підписалося 772 користувачі Підписатися

9 Поділитися

Виховний захід до 211-ї річниці від дня народження Т. Г. Шевченка (1814–1861), до 185-ї річниці першого видання «Кобзаря» (1840 р.) та 165-ї річниці третього видання «Кобзаря» (1860 р.).

YouTube UA Пошук



КЗ «Харківський музичний фаховий коледж імені Б. М. Лятошинського» Харківської обласної ради



Агнія-Марія ПОРТНОВА
(відділ «Фортепіано»)
«Сонце гріє, вітер віє...»

Артчелендж "Єднаймо душі словом Кобзаря" - 2 курс

ХАРКІВСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХ... Підписалося 772 користувачі Підписатися

9 Поділитися



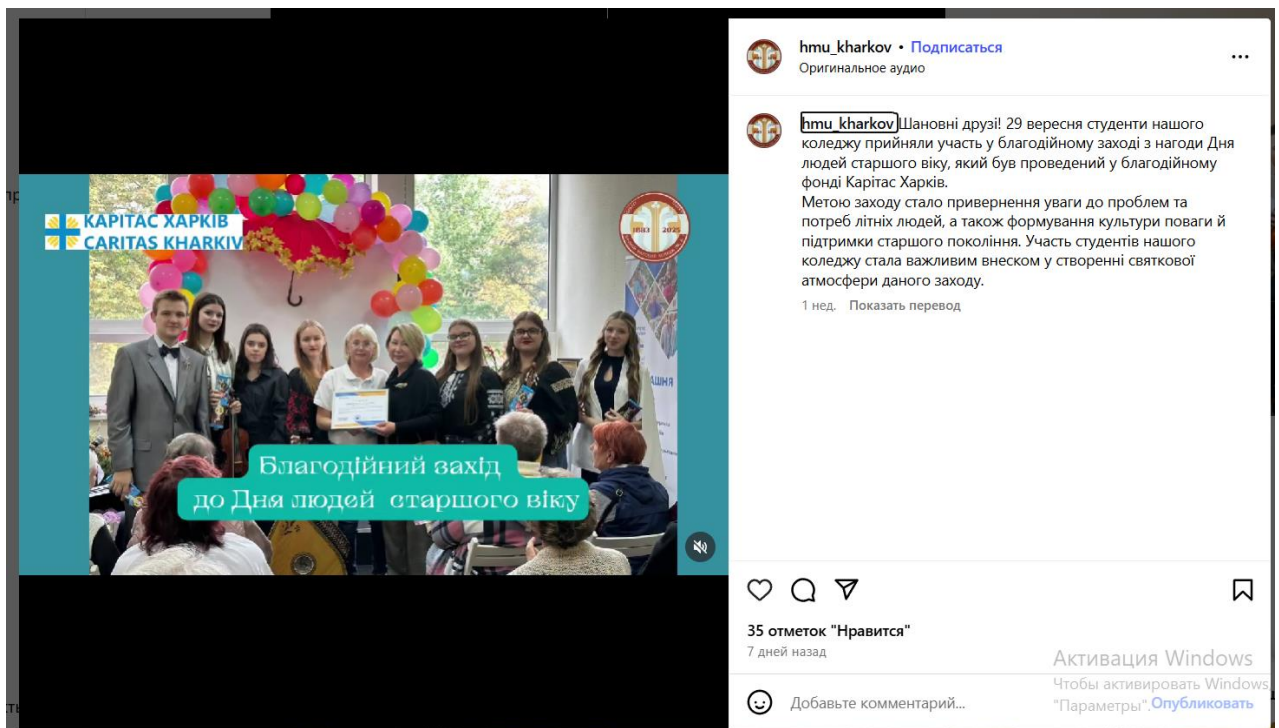
**Виховні заходи до Міжнародного дня волонтера, Дня Збройних Сил
України та ін.**



Форми реалізації третьої педагогічної умови із залучення студентів до соціально-практичної діяльності та партнерств із громадою



Благодійний концерт на підтримку дітей ВПО



Благодійний захід у БФ «Карітас Харків» до Дня людей похилого віку



Благодійний концерт студентів та викладачів в Харківській міській дитячій лікарні № 5, присвячений Міжнародному дню захисту дітей



Співпраця з ГО «Захист заради перемоги»

Форми реалізації четвертої педагогічної умови з розвитку цифрової грамотності та комунікативної культури у професійній взаємодії



NBMC



XMFК

26-29 червня 2025 року

У рамках
XI Міжнародного двотурового учнівського та студентського конкурсу мистецтв
"Чорноморські вітрила" - 2025
спільно з Харківським Музичним Фаховим Коледжем імені Б.М. Лятошинського
був проведений

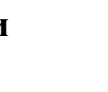


Всеукраїнський онлайн
СЕМІНАР-ПРАКТИКУМ
"ПАЛІТРА МАЙСТЕРНОСТІ"

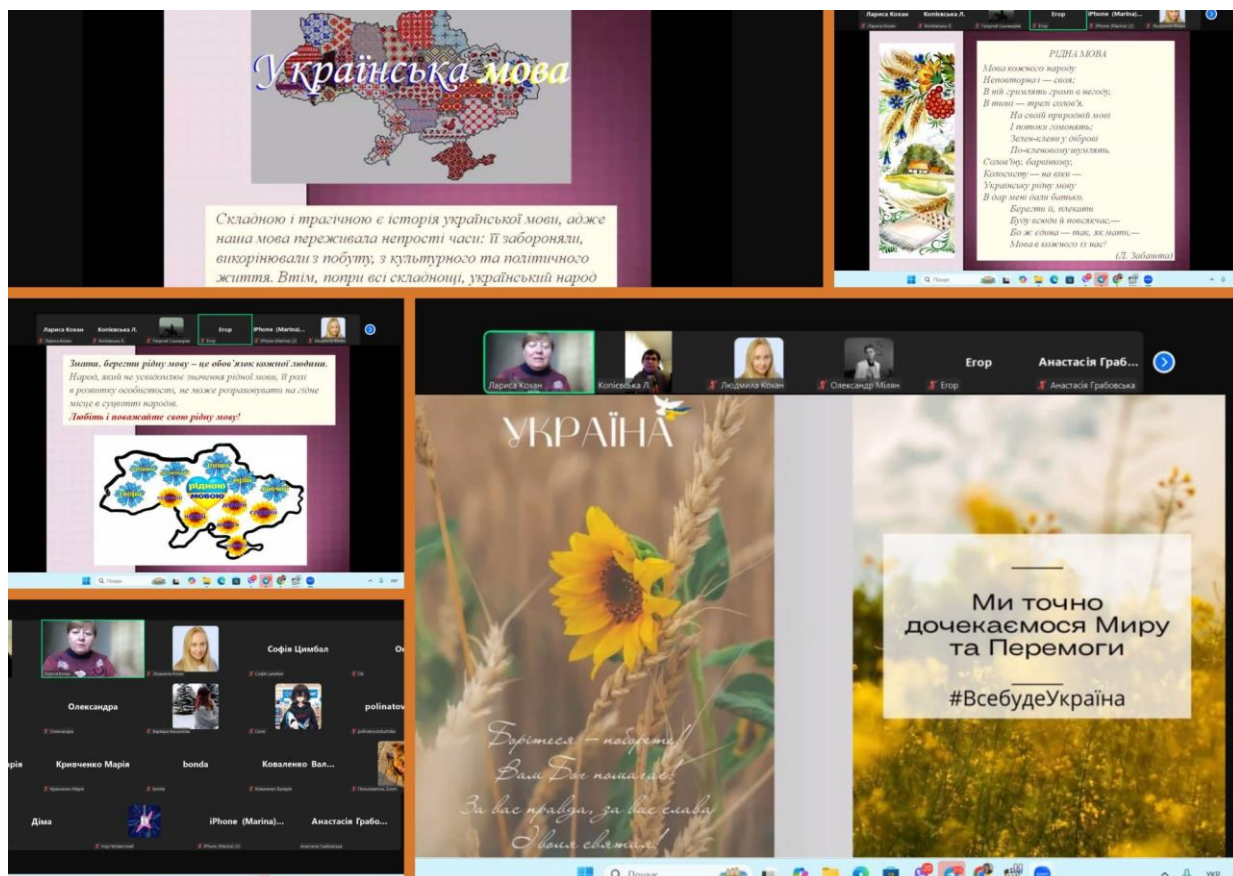
НАЦІОНАЛЬНА ВСЕУКРАЇНСЬКА МУЗИЧНА СПІЛКА
КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ (ВІЙСЬКОВОЇ) АДМІНІСТРАЦІЇ
ХАРКІВСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ІМЕНІ Б.М. ЛЯТОШИНСЬКОГО

МАЙСТЕР КЛАСИ
Всеукраїнський онлайн Семінар-практикум
"Палітра майстерності"
в рамках
XI Міжнародного двотурового учнівського та студентського конкурсу мистецтв
"Чорноморські вітрила" - 2025



				
Лариса ВОЛОШИННА заслужений діяч мистецтв України, секретар ради NBMC, громадський діяч, композитор, музикознавець, лауреат премії в номінації "Культура і мистецтво" за заслуги у розвитку культури м. Запоріжжя	Ірина КУЛИШ вчитель музики України, практичний психолог вищої категорії, психолог-методист м. Марганець	Алла СКОПИЧ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтв факультету мистецтв ім. А.Лядовського Українського державного університету м. М. Драгоманова. Лауреат міжнародних конкурсів, член Європейської асоціації палітр педагогів в Україні «ПЕЛІТРА» м. Київ	Лілія ЖОРНИКОВА викладач вищої категорії, викладач методист, лауреат міжнародних конкурсів, майстр педагогіки мистецтв м. Запоріжжя	Михайло ЛЕВАНДОВСЬКИЙ викладач-методист, викладач вищої категорії ЦК "Фортепіано" КЗ "Харківський музичний фаховий коледж ім. Б.М. Лятошинського" ХОР, член Національної музичної спілки, лауреат Харківського міського конкурсу "Молода людина року" в номінації "Культура та мистецтво", стипендіат Президента України у сфері культури 2022 р. м. Харків
				
Марія ТЮТЮННИК кандидат педагогічних наук, викладач вищої категорії Кропивницького музичного фахового коледжу м. Кропивницький	Валентина ЯЦЕНКО старший викладач-методист Дніпровської Академії музики, викладач вищої категорії, лауреат міжнародних конкурсів, член NBMC м. Дніпро	Тетяна НОВОХАТСЬКА викладач-методист, спеціаліст вищої категорії, завідуючої юніції з музичної літератури "Запорізького фахового коледжу мистецтв і культури" ЗОР, членкиня Національної всеукраїнської музичної спілки	Олена КРАПАЛЬ Викладач-методист вищої категорії, спеціаліст з фаху вокально-хорових дисциплін, завідувача вокально-хоровим відділенням ЗДШ №4-член NBMC м. Запоріжжя	Олена ГОРБУШКИНА Старший викладач вищої категорії Полтавської дитячої музичної школи ім. П. Майбороди, член NBMC м. Полтава
				
Тетяна МЕДВЕДЕВА Старший викладач вищої категорії Полтавської дитячої музичної школи ім. П. Майбороди, член NBMC м. Полтава				

Онлайн-семінари-практикуми та майстер-класи



Онлайн-заходи тижня української мови



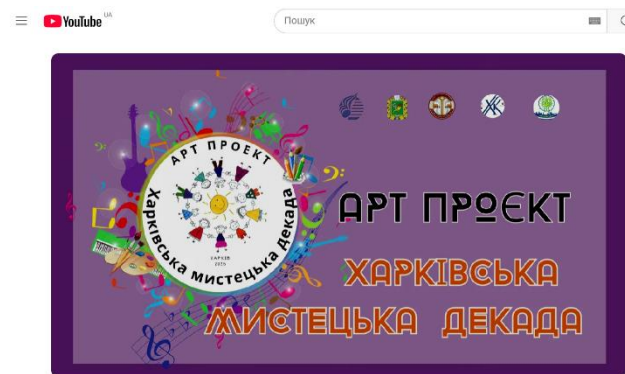
РОЗКЛАД І ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ФЕСТИВАЛЮ ФОРТЕП'ЯННОЇ МУЗИКИ «БОРТЕВИЧ-FEST»	
13 травня	УРОЧИСТЕ ВІДКРИТТЯ ФЕСТИВАЛЮ
14 травня	Концерт. Виступи учасників Offline формату
15 травня	9:00-12:00 Перший онлайн-концерт. Виконавці: учні дитячих музичних шкіл, мистецьких шкіл, державних музичних ліцеїв.
	12:00-17:00 Цикл практичних онлайн семінарів
	17:00-19:00 Другий Онлайн-концерт. Виконавці: студенти музичних фахових коледжів та коледжів культури та мистецтв
16 травня	Концерт. Виступи учасників Offline формату
17 травня	ГАЛА-КОНЦЕРТ. ЗАКРИТТЯ ФЕСТИВАЛЮ

Онлайн-фестивалі

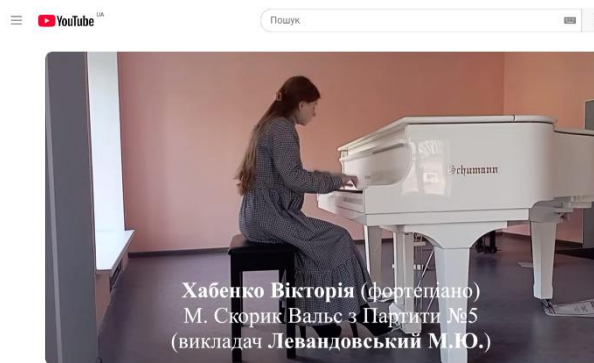
Форми реалізації п'ятої педагогічної умови зі створення культурно-мистецького простору для розвитку емоційної та соціальної чутливості



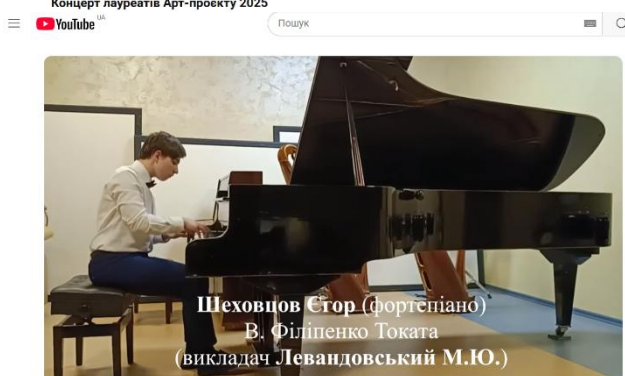
Музичний вечір «Від бароко до романтизму». 10.05.2025



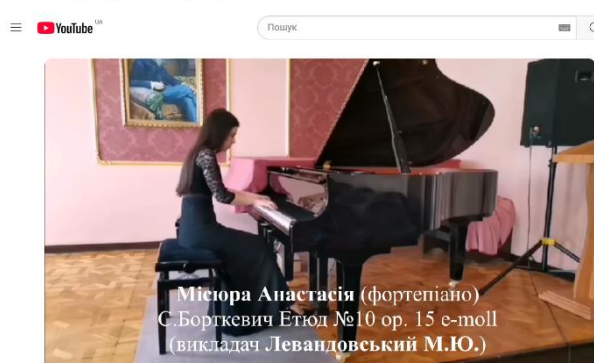
Концерт лауреатів Арт-проекту 2025



Концерт лауреатів Арт-проекту 2025



Концерт лауреатів Арт-проекту 2025



Концерт лауреатів Арт-проекту 2025

Арт-проект «Харківська мистецька декада»



Участь у відкритті виставок «Харків-незламний, Харків-квітучий», «Подих весни»



Участь у відкритті мистецьких виставок у м. Харків





XI Міжнародний двотуровий учнівський та студентський конкурс мистецтв «Чорноморські вітрила» (2 перших місця та Гран-прі)



hmu_kharkov • [Подписаться](#)

Stephen Coombs • Bortkiewicz: 10 Preludes, Op. 33: No. 2 in F-Sharp ...



hmu_kharkov Шановні друзі!

Запрошуємо вас до участі у II Всеукраїнському фестивалі фортепіанної музики "БОРТКЕВИЧ-FEST: Золота осінь з Сергієм Борткевичем", який відбудеться з 5 по 12 жовтня 2025 року.

Організатори:

Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського

Харківський музичний фаховий коледж імені Б.М. Лятошинського

Рада молодих вчених ХНУМ імені І.П.Котляревського.

Інформація

<https://hmu.net.ua/index.php/konkursi/bortkevych-fest/2-uncategorised/843-bortkevich-fest-2025>

3 нед. [Показать перевод](#)



20 отметок "Нравится"

16 сентябрь

Активация Wiri

Чтобы активировать

"Параметры"



Добавьте комментарий...

[Опубликовать](#)

МКСК

6 ЖОВТНЯ 17:00

КОНЦЕРТ УЧАСНИКІВ

II ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ФЕСТИВАЛЮ
ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

БОРТКЕВИЧ-FEST

ВИКОНАВЦІ:
Роман ДОВГАЛЬ, Давид БОРЗИЛОВ,
Вероніка БОРОДІНОВА, Михайло КОБЕЦЬКИЙ,
Ілля ГАФІЧ, Євгенія УЛЬЯНОВА, Марія РУДЕНКО
Єгор ШЕХОВЦОВ, Лідія ПЕДАН,
Дар'я АФАНАСЬЄВА, Денис ПОНОМАРЕНКО

В ПРОГРАМІ: твори Сергія Борткевича
українських та західноєвропейських композиторів

*Золота осінь з
Сергієм Борткевичем*



II Всеукраїнський фестиваль фортепіанної музики «Борткевич-Fest»



ІХ Всеукраїнський професійний двотуровий учнівський та студентський конкурс музичного мистецтва «Чарівний камертон»

Список праць, опублікованих автором за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації

Наукові статті у фахових виданнях України

1. Качалова Т. В., Новгородський Р. Г., Останіна Н. С., Криловець М. Г., Левандовський М. Ю. Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки* / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2023. № 2. С. 127–134.

DOI : <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134>

2. Лугова В. М., Левандовський М. Ю. Особливості створення педагогічних умов формування соціальної компетентності в умовах фахової музичної освіти. *Professional Art Education*. 2025. № 6 (1). С. 45–51.

DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.05>

3. Лугова В. М., Левандовський М. Ю. Педагогічні умови розвитку соціальної компетентності студентів фахового музичного коледжу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2025. № 2 (151). С. 111–117.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-2-16>

4. Ачкасова О. В., Левандовський М. Ю. Аналіз стану соціальної компетентності студентів мистецьких коледжів у контексті констатувального етапу педагогічного дослідження. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*. 2025. № 3. С. 5–12.

DOI: <https://doi.org/10.32782/ART/2025-3-1>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Левандовський М., Денисюк С., Бі Є. Соціальна адаптація студентів в умовах освітнього простору ЗВО. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: зб. матеріалів VIII Міжн. наук.-практ. конф.* (21 травня 2024

р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 167–169.

6. Левандовський М. Ю., Бі Є. Формування і розвиток soft-skills: сутність, типологія. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення*: зб. матеріалів VII Міжн. наук.-практ. конф. (25 травня 2023 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 69–71.

7. Левандовський М. Ю., Денисюк С. О. Теоретичні засади тьюторингу як механізму реалізації соціального супроводу студентів вразливих категорій. *Молодь і сучасні тренди наукової думки*: збірник тез доповідей Всеукр. мультидисц. наук.-практ. інт.-конф., 01 березня 2024 р. / упоряд. Н. О. Івахно. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 186–191.

8. Левандовський М. Ю., Денисюк С. О. Тьюторинг як складова соціального супроводу студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери*: зб. матеріалів V Міжн. наук.-практ. конф. (26 листопада 2024 р., м. Ніжин) / За заг. ред. О. В. Лісовця. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 128–131.

9. Левандовський М. Ю. Особливості формування соціальної компетентності у фаховому музичному коледжі. *Молодь і сучасні тренди наукової думки*: зб. тез доповідей Всеукр. мультидисц. наук.-практ. інт.-конф., 15 квітня 2025 р. / упоряд. Н. М. Демченко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. С. 51–55.

10. Левандовський М. Ю. Теоретичні підходи до визначення сутності соціальної компетентності здобувачів фахового музичного коледжу. *Modern Science, Economy and Digital Innovation: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference*. International Scientific Unity. May 7-9, 2025. Bucharest, Romania. 363–366 pp.

11. Luhova V., Levandovskyi M. Features of Creating Pedagogical Conditions for the Formation of Social Competence in the Context of Professional Music Education. *Academic research by scientists in the field of modern technologies*:

proceedings of the VIII International scientific and practical conference (October 21-24, 2025, Milan, Italy). International Science Group, 2025. 264 p. P. 93–98.

12. Luhova V., Levandovskyi M. Methodological approaches and principles for the formation of students' social competence in professional music colleges. *Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice*: collection of scientific papers with the proceedings of 5th International scientific and practical conference (October 20-22, 2025, Berlin, Germany). European Open Science Space, 2025. 297 p. P. 193–196.

Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні положення й результати дослідження представлено в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях різних рівнів:

міжнародних – «Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення» (м. Ніжин, 2023 р., 2024 р.); «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах незалежної України» (м. Київ, 2024 р.), «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери» (м. Ніжин, 2024 р.); «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (м. Київ, 2025 р.), «Modern Science, Economy and Digital Innovation» (м. Бухарест, Румунія, 2025 р.); «Academic research by scientists in the field of modern technologies» (м. Мілан, Італія, 2025 р.); «Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice» (м. Берлін, Німеччина, 2025 р.);

всеукраїнських – «Молодь і сучасні тренди наукової думки» (м. Ніжин, 2024 р., 2025 р.); «Психологічні аспекти навчання та проблеми мотивації в закладах мистецької освіти в умовах воєнного часу» (м. Дніпро, 2023 р.), «Молодь і освіта в умовах викликів ХХІ століття» (м. Івано-Франківськ, 2025 р.);

університетських – «Молодь у науці» (м. Ніжин, 2023 р., 2024 р., 2025 р.).



УКРАЇНА
ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ (ВІЙСЬКОВОЇ) АДМІНІСТРАЦІЇ
КЗ «ХАРКІВСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ім. Б.М.
ЛЯТОШИНСЬКОГО» ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

Гімназійна набережна 1 А, м. Харків, 61001, тел/факс 7329442

e-mail; hmu1883@gmail.com , код ЄДРПОУ 25188832

13.10.2025 № 211

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Левандовського Михайла Юрійовича
за темою «Педагогічні умови формування соціальної компетентності
студентів у музичному фаховому коледжі»

Довідкою засвідчується факт упровадження результатів дисертаційної роботи Левандовського М. Ю. упродовж 2023-2024, 2024-2025 навч. років на посаді куратора груп КЗ «Харківський музичний фаховий коледж імені Б.М.Лятошинського» ХОР.

1. Мета впровадження результатів дослідження:

Метою впровадження є застосування викладачем Левандовським М.Ю. науково обґрунтованих педагогічних умов, моделі та методичного супроводу формування соціальної компетентності здобувачів освіти у навчально-виховному процесі музичного фахового коледжу з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері мистецтва.

2. Предмет дослідження:

Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у музичному фаховому коледжі.

3. Суть впровадження:

На основі теоретичних положень та експериментальних даних дисертації викладачем Левандовським М.Ю. розроблено та впроваджено модель формування соціальної компетентності студентів через систему кураторської роботи, яка включає:

- організацію інтегрованих виховних заходів;
- залучення студентів до волонтерської та громадської діяльності;
- використання музичного середовища як ресурсу соціального розвитку особистості.

4. Місце та термін впровадження:

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Харківського музичного фахового коледжу імені Б.М. Лятошинського з 01 вересня 2023 року по 30 червня 2025 року.

5. Форми впровадження:

- проведення майстер-класів і тренінгів, спрямованих на розвиток соціальної та творчої активності здобувачів освіти (див. Додаток);
- організація та активна участь викладача та студентів у творчих проектах (див. Додаток).

Основні результати дослідження були використані Левандовським М.Ю. у кураторській діяльності, зокрема для формування комунікативної, організаційної та соціально-культурної компетентностей майбутніх музикантів-педагогів. Розроблено уніфіковану модель та комплекс педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню активної творчої та громадської діяльності студентів.

Комунікативна компетентність розвивалася через інтерактивні форми роботи — дискусії, колективні обговорення музичних творів.

У рамках кураторських годин регулярно проводилися тематичні заходи, присвячені світовій музичній культурі, відомим педагогам-музикантам, українським композиторам та популяризації їх творів. Студенти готували міні-презентації про видатних музикантів, що сприяло формуванню поваги до культурної спадщини та усвідомленню ролі музиканта-педагога як носія культурних цінностей.

Організаційна компетентність формувалася завдяки залученню студентів до планування та проведення культурно-масових заходів: концертів, фестивалів, тематичних вечорів. У процесі підготовки студенти самостійно розподіляли функції, координували роботу творчих груп, взаємодіяли з гостями — що розвивало не лише організаційні навички, а й відповідальність за колективний результат.

Соціально-культурна компетентність виховувалася через інтеграцію елементів національної та світової музичної культури у навчальний процес.

Таким чином, впровадження результатів дослідження у кураторську діяльність дозволило не лише підвищити якість професійної підготовки студентів, а й сформувати цілісну особистість, готову до ефективної педагогічної, громадської та культурної діяльності.

6. Ефективність впровадження:

- Зростає активність студентів у громадському житті коледжу та культурно-освітніх заходах;
- Отримано позитивні відгуки від адміністрації, студентів та представників громадських організацій (див. Додаток – подяки).

Практичні напрацювання Левандовського М.Ю. як куратора позитивно вплинули на якість підготовки здобувачів освіти та їхню готовність до роботи в музичних колективах, що відповідає сучасним потребам мистецької освіти.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

В. о. директора Харківського музичного фахового коледжу імені Б. М. Лятошинського



Марина ПЕТРОВИЧ



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИВОРІЗЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ФАХОВИЙ МУЗИЧНИЙ КОЛЕДЖ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
КЗ «КОФМК»ДОР»**

вул. Грабовського 12, м. Кривий Ріг, 50099 тел.(068) 5548270
e-mail: ktmu_kr@ukr.net, web-сайт: ktmu.dp.ua, код ЄДРПОУ 02214121

від 13.10.2025. № 144

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ЛЕВАНДОВСЬКОГО Михайла Юрійовича
«Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у
музичному фаховому коледжі»,
представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань
01 – освіта/педагогіка за спеціальністю 011 – освітні, педагогічні науки

Упродовж 2023–2024 років на базі КЗ «Криворізький обласний фаховий музичний коледж» ДОР» здійснювалося впровадження результатів дослідження Левандовського М. Ю., зокрема апробація педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів у процесі фахової підготовки.

У практику освітньої діяльності коледжу впроваджено:

модель формування соціальної компетентності студентів, яка поєднує навчальне, виховне, соціально-практичне, цифрово-комунікативне та мистецько-культурне середовища;

інтерактивні методи навчання (дискусії, кейс-аналіз, проєктну діяльність, рольові ігри), спрямовані на розвиток комунікативних та соціально значущих умінь студентів;

виховні та культурно-просвітницькі заходи гуманістичного спрямування (музичні вечори, волонтерські ініціативи, мистецькі акції солідарності), що сприяють утвердженню цінностей емпатії, толерантності та соціальної відповідальності;

елементи цифрово-комунікативного середовища — використання освітніх платформ для спільної творчості, онлайн-концертів і студентських проєктів.

Результати впровадження засвідчили підвищення рівня соціальної компетентності студентів, зростання їхньої мотивації до колективної творчої діяльності, покращення комунікативних навичок та проявів соціальної активності у студентському середовищі.

Наукові результати роботи Левандовського М. Ю. мають вагоме практичне значення для вдосконалення фахової підготовки студентів мистецьких закладів освіти, сприяють оновленню змісту та форм виховної, освітньої і культурно-просвітницької діяльності.

Довідку видано для подання до разової спеціалізованої вченої ради з правом використання у подальшій атестації здобувача наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки.

Директор



Людмила РАКІТЯНСЬКА



ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
 ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРИ, ТУРИЗМУ, НАЦІОНАЛЬНОСТЕЙ ТА РЕЛІГІЙ
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЗАПОРІЗЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
 МИСТЕЦТВ І КУЛЬТУРИ ім. П.І.МАЙБОРОДИ»**

бул. Марії Примаченко, 22, м. Запоріжжя, 69036 тел. 066 638 87 89
 e-mail: zaporizhzhiafmk@gmail.com Код ЄДРПОУ 02215006

26.09.2025 № *01-25/395*

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
 Левандовського Михайла Юрійовича
 «Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів в
 музичному фаховому коледжі»

Довідкою засвідчуємо факт упровадження результатів дисертаційної роботи Левандовського Михайла Юрійовича упродовж 2023–2024, 2024–2025 н. р. у діяльності КЗ «ЗФКМК ім. П.І. Майбороди».

В освітній процес упроваджено такі матеріали наукового дослідження: педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у музичному фаховому коледжі, інноваційні методи організації навчально-виховної діяльності, інтерактивні форми роботи, спрямовані на розвиток комунікативних і соціально значущих умінь студентської молоді.

Результати дисертаційного дослідження використано у створенні навчально-методичних рекомендацій, підготовці дидактичних матеріалів, організації практичних занять. Їх застосування сприяло підвищенню рівня соціальної компетентності студентів, розвитку здатності до ефективної

взаємодії в колективі, формуванню навичок відповідального прийняття рішень та творчої самореалізації у сфері музичного мистецтва.

Загалом, наукова робота Левандовського М.Ю. має суттєве практичне значення для удосконалення освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти мистецького спрямування, може бути рекомендована до широкого впровадження в інших освітніх установах та використана як основа для подальших досліджень у галузі педагогіки мистецтва.

Довідку видано для подання до разової спеціалізованої вченої ради з правом використання у подальшій атестації здобувача наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

Директор



Євген ПРОКОФ'ЄВ



**СУМСЬКА ОБЛАСНА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРИ, ТУРИЗМУ ТА РЕЛІГІЙ
СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ**

**Комунальний заклад Сумської обласної ради
«Сумський фаховий коледж мистецтв і культури ім. Д.С.Бортнянського»**
вул. комбрига Євгена Коростельова, 18, м. Суми, 40000, тел. (0542) 22-11-39; 22-51-72
e-mail: svumik@ukr.net; код ЄДРПОУ 02214797

25.12.2025 № 428

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача
наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні
науки» Левандовського Михайла Юрійовича на тему:

**«Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів в
музичному фаховому коледжі»**

Засвідчуємо факт упровадження результатів дисертаційної роботи
Левандовського Михайла Юрійовича упродовж 2024–2025 н.р. у діяльність
Сумського фахового коледжу мистецтв і культури ім.Д.С.Бортнянського.

Результати дослідження використано при модернізації освітнього
середовища закладу освіти шляхом:

впровадження цифрово-комунікативних технологій у фахову підготовку
музикантів,

створення інтерактивного освітнього простору з використанням онлайн-
платформ для спільної творчості,

розроблення та апробації авторських методичних матеріалів, спрямованих
на розвиток соціальної компетентності, цифрової грамотності, культури онлайн-
комунікації.

На основі педагогічної моделі, запропонованої в дисертації, у навчальний
процес інтегровано практики командного музикування, соціальних проєктів та
цифрового мистецького волонтерства, що сприяло розширенню соціально-
культурного досвіду студентів.

Експериментальні результати підтвердили ефективність моделі у
формуванні сучасного музиканта – соціально активного, цифрово грамотного,
готового до комунікації у глобальному мистецькому середовищі.

Наукова робота Левандовського М.Ю. має інноваційний характер і може
бути використана як методологічна основа для створення цифрових мистецько-
освітніх програм нового покоління.

Довідку видано для подання до разової спеціалізованої вченої ради з
правом використання у подальшій атестації здобувача наукового ступеня
доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки.

Директор Коледжу
заслужений працівник
культури України



Надія ГРИНЬ
Надія ГРИНЬ