



**Маргарита Валеріївна Лисечко,**  
аспірантка кафедри практичної психології  
Криворізького державного педагогічного університету,  
м. Кривий Ріг, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2943-5302>

УДК 159.923.2-057.87:316.663

DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1\(80\)-23-30](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1(80)-23-30)

## ЗАГАЛЬНА ОСОБИСТІСНА ТА РОЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ

Анотація.

У статті автор визначає психологічні особливості студентів із різним рівнем загальної особистісної та рольової компетентності на різних етапах навчання. Емпірично отримані за допомогою опитувальника «Загальної особистісної компетентності» О. Штепи та опитувальника «Рольової компетентності» П. Горностая результати дали змогу схарактеризувати особливості студентів із різним рівнем загальної особистісної та рольової компетентності. За допомогою порівняння емпіричних даних було виокремлено групи студентів із різними рівнями розвитку загальної особистісної та рольової компетентності.

**Ключові слова:** компетентність; загальна особистісна компетентність; рольова компетентність; професійна компетентність; студент.

В умовах глобалізації кожна сучасна людина потребує наявності широкого спектра навичок і компетенцій, які вона має постійно розвивати. Основні компетенції, визначені в Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, що була схвалена Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу 17 січня 2018 р., спрямовані на створення засад для досягнення більш рівноправних і більш демократичних суспільств [26]. Цілями програми є визначення ключових компетенцій, що необхідні для працевлаштування, посилення особистого потенціалу, активного громадянства та соціальної інтеграції. Ключовими компетентностями визначають такі: особистісна, соціальна та навчальна компетентність як здатність підтримувати фізичне й емоційне благополуччя, ефективно управляти часом та інформацією, конструктивно працювати з іншими людьми, залишатися стійкими та керувати власним навчанням і кар'єрою.

Вища освіта є важливим чинником розвитку для молоді. У процесі навчання студент засвоює професійну роль, соціальні стандарти поведінки, що вимагаються від представника обраної ним професії. Аналіз навчальної діяльності сучасного студента передбачає не лише визначення її загальної мети, змісту, а й відповідних компетенцій і навичок. Результати такого аналізу можуть використовуватися з метою оцінки навчальної діяльності та прогнозування продуктивності професійної діяльності.

Компетентність досить часто розуміють як систему знань, умінь, навичок, здібностей людини, що забезпечують її здатність успішно адаптуватися до вимог соціуму, адекватно виконувати певні завдання відповідно до вимог діяльності. Низку тлумачень дефініції «компетентність» представлено в працях вітчизняних учених:

- взаємозв'язок між навичками, вміннями, ситуативною діяльністю та особистістю [19];
- діяльнісна характеристика, тобто міра включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої [7];
- соціальні навички, загальна культура [8].

Натомість А. Хуторський визначає, що компетентність передбачає володіння людиною комплексом відповідних компетенцій та охоплює її особистісне ставлення до них і до предмета діяльності [21].

Найбільш розроблена концепція компетентності в зарубіжній психології представлена в дослідженнях Дж. Равена, де розглянуто її як прояв ефективної поведінки, що спрямована на досягнення. На думку Дж. Равена, детального аналізу потребують когнітивні, емоційно-вольові компоненти ефективної поведінки та цінності, що визначають цілі діяльності [16]. Етимологію поняття «компетентність» в англійських джерелах розглянуто в праці І. Чеботарьової, яка підкреслює його холистичне значення, зараховує її до загального потенціалу особистості, що володіє певними



характеристиками, які визначають ефективність діяльності, виражають достатній рівень кваліфікації та професійної підготовки [22]. Компетентність може виявлятися в різних формах, з-поміж яких: комунікативна компетентність [4], інтелектуальна компетентність, емоційна компетентність, мотиваційна компетентність, громадянська компетентність [15], моральна (духовна) компетентність [18], професійна компетентність [3] тощо.

Проблеми особистісної та рольової компетентності досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці в контексті детермінант успішності професійної діяльності, вивчення самоактуалізації та самоконтролю особистості. Найчастіше поняття особистісної компетентності та рольової компетентності, розглядають як складові життєвої, соціальної компетентності особистості. Так, І. Тараненко зазначає, що розвинені життєва та соціально-психологічна компетентність є ознакою її особистісної зрілості [19]. Зокрема І. Єрмакова визначає *життєву компетентність* як здатність розв'язувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві, соціальні ролі, що ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, а також життєвих досягненнях [5, с. 263]. Елементами структури життєвої компетентності є: знання, уміння та навички, життєвий досвід і досягнення особистості [5; 17].

*Соціальну компетентність* І. Зарубінська розглядає як «інтегровану характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, що надають їй можливість активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідуумами, а також брати участь у соціально-значущих проєктах і продуктивно виконувати різноманітні соціальні ролі» [6].

Наближеним до особистісної компетентності є поняття *професійної компетентності*, яке іноді розглядають як одну з її складових [24]. Так, Т. Базарова визначає професійну компетентність як якісну характеристику ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю [1], а О. Онопрієнко зазначає, що професійна компетентність учителя – це інтегративна якість, яка виявляється в здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на основі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, що забезпечують високу результативність фахової діяльності [13].

Зокрема О. Шевченко розглядає особистісну компетентність як інтегральну характеристику, що зумовлює здатність виявляти, розвивати, регулювати власні здібності, ресурси та соціальні позиції, утілювати свої життєві плани, що базуються на усвідомленні соціальних потреб та особистісних цінностей [23]. Модель особистісної компетентності, яку пропонує автор, містить три компоненти

(мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий), а також складається з чотирьох рівнів розвитку особистісної компетентності. Подібних поглядів дотримується вітчизняна дослідниця О. Штепа, яка виділяє в структурі загальної компетентності особистості такі риси особистості, як автономність, самоцінність, професіоналізм, самоменеджмент, індивідуальність, вміння працювати в команді тощо [25].

Здійснивши аналіз низки фахових джерел, бачимо, що поняття особистісної компетентності доцільно розглядати як інтегровану характеристику якостей особистості, що є сукупністю характеристик, які визначають ефективність людини в певній діяльності. У період професійного навчання студентів, окрім вимог до загальних і професійних знань і вмінь, особливу увагу приділяють формуванню важливих для життя в суспільстві компетенцій, а саме: здатність розв'язувати проблеми; взаємодіяти в колективі; самостійно визначати цілі власної діяльності та досягати їх тощо. Компетенції є важливими компонентами структури особистості, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, які були набуті в процесі діяльності. Компетентність зорієнтована на становлення та розвиток особистості як суб'єкта життя, освоєння різноманітної рольової поведінки в процесі життєдіяльності.

Більшість вітчизняних досліджень рольової компетентності ґрунтуються на підході П. Горноста, який визначає її як складову життєвої компетентності особистості, а саме як: здатність розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, функціонуванням життєвих ролей; оперативно володіти своїми психологічними ролями; бути повноправним суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності та життєтворчості, що сприяє гармонійній рольовій самореалізації [2]. Сучасні дослідники зазначають, що формування рольової компетентності є важливим і необхідним у різноманітних сферах життя, що забезпечують здатність ефективно виконувати життєві ролі, продуктивність діяльності, досягнення в навчанні та професійній сфері, уміння регулювати власні емоційні стани, контролювати поведінкові реакції, попереджувати різні форми адикцій та девіантної поведінки [2; 9–12; 20]. У зарубіжних дослідженнях рольову компетентність розглядають як певне сполучення знань, навичок і здібностей; поведінку, що визначає те, як людина реалізує наявні навички. Визначивши ключові компетенції можна з'ясувати можливості та потенціал ефективності, «особистісний ресурс» працівника [27; 28].

*Рольову компетентність* можна розглядати як вияв особистісної компетентності. З огляду на це, ми виходимо з розуміння рольової компетентності студента як когнітивно-афективно-поведінкової здатності, що зумовлює продуктивність виконання ним навчальної діяльності та його розвиток як



професіонала. Розвинена рольова компетентність характеризує здатність студентів відповідати рольовим вимогам, що висувуються до них в процесі навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Студенти як майбутні фахівці, що є претендентами на певну посаду, вже на етапі навчання мають знати про власні компетенції, свідомо формувати необхідні знання, навички та розвивати здібності, що є необхідними для досягнення успіху в обраній діяльності. Зазначимо, що особливості розвитку особистісної та рольової компетентності студентів досліджено недостатньо, що зумовлює науковий і практичний інтерес до цієї проблеми.

Метою нашого дослідження стало вивчення загальної особистісної компетентності та рольової компетентності студентів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

1) вивчити особливості особистісної компетентності студентів на різних етапах навчання;

2) визначити специфіку розвитку рольової компетентності студентів.

Дослідницьку роботу було виконано на базі Криворізького державного педагогічного університету. Загальна кількість досліджуваних – 210 осіб. У дослідженні брали участь студенти різних спеціальностей. У ролі діагностичного інструментарію було використано такі методики: для вивчення загальної особистісної компетентності студентів було застосовано «Опитувальник загальної особистісної компетентності», який розроблено О. Штепою [25]. Опитувальник спрямовано на самооцінку десяти рис, що є критеріями особистісної компетентності: автономність, самоефективність, самоцінність, професіоналізм, самоменеджмент, індивідуальність, уміння працювати в команді, уміння переконувати, ефективне спілкування, уміння навчати. Результати дослідження особистісної компетентності студентів на різних етапах професійного навчання представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники складових загальної компетентності студентів

Шкали	1 група (2-й курс)	2 група (3-й курс)	3 група (4-й курс)	4 група (5-й курс)	t 1-2	t 2-3	t 3-4	t 1-4
Автономність	4,31 ± 0,18	2,52 ± 0,20	4,56 ± 0,69	5,62 ± 0,22	2,25*	3,21*	0,74	0,28
Самоефективність	2,59 ± 0,25	4,19 ± 0,29	4,11 ± 0,37	4,21 ± 0,45	2,01*	0,26	0,41	1,97*
Самоцінність	5,02 ± 0,21	5,12 ± 0,25	5,11 ± 1,28	5,14 ± 0,35	0,28	0,23	0,15	0,21
Професіоналізм	3,29 ± 0,65	3,95 ± 1,26	3,73 ± 0,43	3,66 ± 0,28	0,88	0,34	0,45	0,37
Самоменеджмент	2,59 ± 0,38	4,33 ± 0,20	2,66 ± 0,50	3,87 ± 0,54	1,96*	2,01*	0,26	0,16
Індивідуальність	3,58 ± 0,45	3,31 ± 0,24	3,56 ± 0,50	3,75 ± 0,46	0,53	0,03	0,18	0,48
Уміння працювати в команді	3,06 ± 0,28	3,79 ± 0,35	3,75 ± 0,20	5,62 ± 0,22	0,52	0,84	1,97*	1,96*
Уміння переконувати	4,03 ± 0,25	3,78 ± 0,34	3,52 ± 0,20	4,21 ± 0,45	0,89	0,53	0,75	0,43
Ефективне спілкування	3,13 ± 0,28	3,52 ± 0,21	3,17 ± 0,36	3,78 ± 0,29	0,35	0,32	0,48	0,62
Уміння навчати	3,12 ± 0,33	3,19 ± 0,29	3,97 ± 0,24	3,89 ± 0,51	0,68	0,14	0,23	0,84

Примітка: \* – рівень значущості  $\leq 0,05$

Згідно з результатами дослідження за показниками «Автономність», «Самоефективність», «Самоменеджмент», «Уміння працювати в команді», між групами є достовірні відмінності.

Показники за шкалою «Автономність» у першій групі (2-й курс) становлять  $4,31 \pm 0,18$ , у другій групі (3-й курс) –  $2,52 \pm 0,20$ , у третій групі (4-й курс) –  $4,56 \pm 0,69$ , у четвертій групі (5-й курс) –  $5,62 \pm 0,22$  зафіксовано достовірні розбіжності за показниками автономності між першою та другою групами ( $t = 2,25$ ,  $p \leq 0,05$ ) та другою і третьою групою ( $t = 3,21$ ,  $p \leq 0,05$ ), причому показник автономності другої групи між вибірками є вірогідно нижчим. Найвищий рівень автономності дає змогу досліджуваним студентам виявляти такі емоційно-вольові якості, як ініціатива, самостійність, рішучість, самоконтроль, певну незалежність від мінливих зовнішніх умов. Можливо, зниження показника автономності є свідченням того, що студенти

3-го курсу вже здатні порівнювати процес навчання із практичними професійними завданнями, які вони повинні вміти вирішувати, що спонукає їх до узагальнення та переосмислення набутого навчального досвіду. Отримані нами результати надають можливість характеризувати студентів як досить автономних осіб, які здатні протистояти зовнішньому тиску, бути незалежними, відповідальними, приймати самостійні рішення. Розвинена автономність дає змогу їм здійснювати самооцінку власної навчальної діяльності відповідно до вимог, що її регламентують; обумовлює здатність до прояву ініціативності, до саморегуляції власної поведінки. Особистісна автономія сприяє оптимальному смисложиттєвому вибору, позитивно впливає на ставлення до власної діяльності та її продуктивність, зменшує психологічну напруженість та частоту стресових ситуацій, впливає на задоволеність життям загалом. Низький рівень



розвитку автономії породжує негативні емоційні почуття невпевненості, непередбачуваності, неконтрольованості, що породжує небажання докладати зусилля, невпевненість в собі, проблеми самодетермінації. Для таких студентів характерним є низький рівень самооцінки, компетентності, пригніченням емоцій тощо.

Показники за шкалою «Самоефективність» у першій групі (2-й курс) становлять  $2,59 \pm 0,25$ , у другій групі (3-й курс) –  $4,19 \pm 0,29$ , у третій групі (4-й курс) –  $4,11 \pm 0,37$ , у четвертій групі (5-й курс) –  $4,21 \pm 0,45$ . Зафіксовано достовірні відмінності за показниками самоефективності між першою та другою групами ( $t = 2,01, p \leq 0,05$ ) та першою і четвертою групою ( $t = 1,97, p \leq 0,05$ ). Зауважимо, що у групі студентів 2-го курсу показник самоефективності є вірогідно нижчим у загальній вибірці, що може свідчити про наявність у них почуття невпевненості в собі, сумнівів у власній здатності виконувати діяльність на належному рівні, відповідно до суспільних вимог щодо досягнення встановлених заздалегідь результатів діяльності, регулювати власне функціонування та відчувати контроль над подіями, які впливають на їхнє життя. Студенти ще недостатньо обізнані з різними аспектами власної майбутньої професійної ролі, мають сумніви в ефективності власної діяльності. Самоефективність студентів формується за умов поступового набуття професійних знань, практичного професійного досвіду. Досліджувані студенти 3–4-х курсів більш адекватно оцінюють власні можливості та здібності, ставлять перед собою більш чіткі та реалістичні цілі, а також вважають, що варто докладати зусиль до їхнього досягнення, упевнені у своїй здатності впоратися зі складними завданнями та труднощами, що виникають в процесі навчальної діяльності. Отримані дані можна вважати свідченням готовності студентів до професійної діяльності. Показник самоефективності студентів 5-го курсу є близьким до показника в третій групі (4-й курс). Студенти 5 курсу здебільшого вважають, що мають сформовані професійно важливі якості та оцінюють себе як таких, що здатні до виконання професійних функцій, до успішної діяльності, мають відповідні уявлення і віру у свою компетентність в професійній сфері.

«Самоменеджмент» розглядається як здатність до самоорганізації та самоконтролю. Отримані дані дослідження за шкалою «самоменеджменту»: у першій групі (2-й курс) становлять  $2,59 \pm 0,38$ , у другій групі (3-й курс) –  $4,33 \pm 0,20$ , у третій гру-

пі (4-й курс) –  $2,66 \pm 0,50$ , у четвертій групі (5-й курс) –  $3,87 \pm 0,54$ . Виявлено достовірні відмінності за показником «шкали самоменеджменту» між першою та другою групами та другою та третьою групами. Показник здатності до самоменеджменту в респондентів другої групи (3-й курс) між групами вибірки є вірогідно вищим, що свідчить про наявність у досліджуваних таких вольових характеристик компетентності як дисциплінованість, здатність до самоорганізації, наполегливість тощо. Такі студенти прагнуть до самореалізації, ефективного використання набутих знань та навичок, здатні долати перешкоди, що виникають під час діяльності та в особистому житті.

За шкалою «Уміння працювати в команді» було отримано такі результати: у першій групі (2-й курс) –  $3,06 \pm 0,28$ , у другій групі (3-й курс) –  $3,79 \pm 0,35$ , у третій групі (4-й курс) –  $3,75 \pm 0,20$ , у четвертій групі (5-й курс) –  $5,62 \pm 0,22$ . Виявлено достовірні відмінності за показниками суб'єктивної оцінки «Уміння працювати в команді» між досліджуваними третьою та четвертою груп ( $t = 1,97, p \leq 0,05$ ) та першої та четвертою груп ( $t = 1,96, p \leq 0,05$ ). Студенти старших курсів оцінюють свою здатність до співпраці вище, ніж другоккурсники. Вони здатні більш ефективно будувати відносини з людьми, адаптуватися в групі, виявляють толерантність та порозуміння у взаємодії з іншими, більш відкриті до співпраці, здатні впливати на партнерів по спілкуванню і бути переконливими, адекватно розуміють емоції співрозмовника, а також здатні керувати власними емоціями, уникати та запобігати конфліктам тощо.

За іншими шкалами у групах респондентів не було виявлено розбіжностей. Студенти на різних етапах професійного навчання цінують власну індивідуальність та набуті професійні якості, розуміють свої особистісні можливості, які дають їм змогу самостійно й ефективно навчатися, використовувати теоретичні знання та послуговуватися практичними навичками. Спільним в усіх групах досліджуваних є оцінювання на достатньому рівні своїх навичок ефективного спілкування, уміння навчати та переконувати.

З метою вивчення особливостей та рівня розвитку рольової компетентності студентів нами було застосовано «Опитувальник рольової компетентності» П. Горностая [2]. Рівні розвитку показників рольової компетентності за шкалами методики наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл респондентів за рівнем рольової компетентності студентів (у %)

Показники рольової компетентності	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Рольова гнучкість	19	66	17
Рольова глибина	18	69	14



Згідно з відсотковим розподілом, студентів із високим рівнем рольової гнучкості більше (16,7 %) ніж студентів з відповідним рівнем рольової глибини (14,4 %). Більшість респондентів мають середній рівень розвитку показників рольової компетентності. Низький рівень (19 % і 18 %). Це дає змогу констатувати наявність рольової недостатності або дефіциту, що може ви-

являтися у бідності рольового репертуару, проблемах у міжособистісній взаємодії, рольових конфліктах тощо.

Дослідження рольової компетентності студентів різних курсів показало, що в середньому вона дорівнює 12,06 балів. У таблиці 3 наведено середні значення показників рольової компетентності груп студентів за шкалами методики.

Таблиця 3

**Середні значення показників рольової компетентності студентів за опитувальником П. Горностає**

Показники рольової компетентності (M ± σ)	Групи досліджуваних			
	Група 1 (2-й курс)	Група 2 (3-й курс)	Група 3 (4-й курс)	Група 4 (5-й курс)
Рівень рольової гнучкості та чутливості	10,28 ± 3,25	11,13 ± 1,67	15,62 ± 1,73	17,33 ± 2,29
Рівень рольової глибини, здатності до рольових переживань	9,52 ± 1,18	9,19 ± 1,42	10,57 ± 1,15	12,81 ± 1,57

Визначено, що найвищі показники рольової глибини мають студенти третьої групи (4-й курс), які схильні більш глибоко переживати свої соціальні особистісні ролі, володіти глибинною структурою ролей, спиратися у своїй рольовій поведінці не лише на рольові очікування оточуючих, а й на такі особистісні складові, як рольова «Я-концепція» та рольове переживання, що виступає індикатором включеності ролі в життя людини, є важливим показником психологічного володіння роллю. Рольове переживання є сукупністю своєрідних емоційних станів і процесів, що супроводжують рольову поведінку.

Найнижчі показники рольової компетентності за параметром «Рольова глибина» було виявлено у студентів першої групи (2-й курс). Найнижчі показники за параметром рольової гнучкості встановлено також у студентів першої групи (2-й курс). Це може свідчити про маловиражену варіативність їхньої діяльності, недостатньо розвинену здатність переходити від однієї ролі до іншої, певну ригідність особистості, можливі труднощі в прийнятті нових ролей. Така особливість може стати причиною низької адаптивності, особливо в період соціальної кризи, коли стрімко змінюються умови життя, перебудовується рольова структура суспільства. Найвищі показники рольової гнучкості встановлено в студентів четвертої групи (5-й курс), що свідчить про наявність у них більш розвиненої здатності до швидкого пристосування до нових соціальних ролей, засвоєння вимог до професійної діяльності та інших видів соціальної активності.

З метою розвитку означених показників рольової компетентності студентів, необхідним є розуміння її зв'язку із іншими індивідуально-типологічними характеристиками особистості, що впливають на процес її формування та ефективність діяльності.

Таким чином, емпіричне дослідження підтвердило, що серед вибірки студентів переважає група з середнім рівнем розвитку загальної особистісної та рольової компетентності. Виявлені такі особливості загальної особистісної та рольової компетентності студентів на різних етапах професійного навчання:

– студенти третього курсу мають найнижчий рівень автономності, що може породжувати в них негативні емоційні почуття невпевненості, непередбачуваності, неконтрольованості, небажання докладати зусилля, невпевненість у собі тощо;

– у групі студентів 2-го курсу показник самоефективності є вірогідно нижчим у загальній вибірці, що може свідчити про наявність в них почуття невпевненості в собі, сумнівів у власній здатності виконати діяльність на належному рівні, відповідно до суспільних вимог, труднощів саморегуляції. Самоефективність студентів формується за умов поступового набуття професійних знань, практичного професійного досвіду, тому студенти 3–5-х курсів більш адекватно оцінюють свої можливості та здібності. Найнижчий показник рівня самоменеджменту в цій групі може свідчити про недостатній рівень розвитку в респондентів таких рольових характеристик компетентності як дисциплінованість, здатність до самоорганізації, наполегливість тощо. Студенти 2-го курсу оцінюють свою здатність до співпраці нижче, ніж старшокурсники. Відзначимо подібність навичок ефективного спілкування, уміння навчати та переконувати як складових загальної особистісної компетентності у студентів незалежно від етапу їх навчання;

– більшість респондентів мають середній рівень розвитку показників рольової компетентності, а студентів з високим рівнем рольової гнучкості більше (16,7 %) ніж студентів з відповідним рівнем рольової глибини (14,4 %);



– найвищі показники рольової глибини та гнучкості мають студенти 4-го курсу, які схильні більш глибоко переживати власні соціальні особистісні ролі, мають більш розвинену здатність до швидкого пристосування до нових соціальних ролей, вимог професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в теоретичному вивченні й емпіричному дослідженні психологічних особливостей зв'язку рольової компетентності з іншими індивідуально-типологічними характеристиками особистості, зокрема у вивченні механізмів впливу емоційно-вольових чинників на процес формування рольової компетентності студентів.

### Використані літературні джерела

1. Базарова Т.Ю. Век живи, век учишь. *Психологическая газета*. 1999. № 66. С. 12–13.

2. Горностай П.П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу. *Психологічні перспективи*. 2004. Вип. 6. С. 23–35.

3. Гура О.І. Сутність професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С. 87–94.

4. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. СПб.: Питер, 1999. 403 с.

5. Єрмакова І.Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. Запоріжжя: ЦентрІон, 2005. 431 с.

6. Зарубінська І.Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект) : монографія. Київ: КНЕУ, 2010. 348 с.

7. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків: Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2003. 295 с.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

9. Коробанова О.Л. Особистісно-рольове моделювання молоддю активної соціальної поведінки. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2017. Вип. 40. С. 147–156.

10. Кушель Н.А. Особливості рольових концепцій в психології: культурологічний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2014. Вип. 44. С. 68–73.

11. Михайленко О.Ю. Шляхи та засоби розвитку рольової компетентності майбутніх практичних психологів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2016. Вип. 54. С. 174–181.

12. Одінцева А.М. Зміни в рольовій структурі особистості під впливом тренінгових занять. *Вісник післядипломної освіти*. 2013. Вип. 9(2). С. 268–274.

13. Онопрієнко О.В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізич-

ної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2009. 20 с.

14. Пермяков О.Е. Методологические подходы к моделированию личностно-профессиональной компетентности специалиста в контексте формирования государственных образовательных стандартов нового поколения. *Известия Томского политехнического университета*. 2007. Т. 310. № 1. С. 275–281.

15. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в довіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С. 2004. С. 15–25.

16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-Центр, 2008. С. 25–30. URL: <https://www.studmed.ru/raven-dzh-kompetentnost-v-sovremennom-obschestvevyavlenie-razvitiie-realizaciya-6a5ac27bfce.html.pdf>.

17. Сохань Л., Єрмаков І. Життєва компетентність у технології життєздійснення. *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: науково-методичний збірник*. Київ, 2000. С. 82–86.

18. Сурмяк Ю.Р. Морально-психологічні аспекти формування духовних компетентностей студентської молоді. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. Вип. 1. С. 91–102.

19. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник*. Київ : «Контекст», 2000. С. 37–40.

20. Хомуленко Б.В. Розвиток функціонально-рольової структури особистості психолога. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 29. С. 706–717.

21. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 55–60.

22. Чеботарьова І.О. Етимологія поняття компетентності в англійських джерелах. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. Вип. 38. С. 278–291.

23. Шевченко О.М. Формування особистісної компетентності старшокласників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2012\\_5\\_51.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_5_51.pdf).

24. Шломін О.Ю. Особливості особистісної компетентності працівників підрозділів превентивної діяльності Національної поліції. *Право і безпека*. 2018. № 4. С. 163–170.

25. Штмена О.С. Особливості загальної компетентності та її діагностика. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 10. С. 39–49.

26. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 2018. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.



27. *Campion M.A., Fink A.A., Ruggeberg B.J., Carr L., Phillips G.M., & Odman R.B.*. Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*. 2011. Vol. 64. P. 225–262.

28. *Shippmann J.S., Ash R.A., Battista M., Carr L., Eyde L.D., Hesketh B.* The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*. 2000. Vol. 53. P. 703–740.

### References

1. Bazarova, T.Yu. (1999). Vek zhyvy, vek uchys [Live and learn]. *Psykhologhycheskaia hazeta. – Psychological newspaper*. 66, P. 12–13.

2. Hornostai, P.P. (2004). Rolova kompetentnist yak umova harmoniinosti zhyttievoho svitu [Role competence as a condition for the harmony of the living world]. *Psykhologhichni perspektyvy. – Psychological perspectives*, Vol. 6, P. 23–35.

3. Hura, O.I. (2005). Sutnist profesiinoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [The essence of professional competence of a teacher of higher education]. *Visnyk Zhytomyr derzhavnoho un. im. Ivana Franka. – Bulletin of Zhytomyr State University them. Ivan Franko*. Vol. 25, P. 87–94.

4. Emelyanov, Yu.N. (1999). *Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya komunikativnoj kompetentnosti [Theory of formation and practice of improving communicative competence]*. St.Peterburg. 403 p.

5. Yermakova, I.H. (2005). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky [Life competence of the individual: from theory to practice]*. Zaporizhzhia. 431 p.

6. Zarubinska, I.B. (2010). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv (teoretykometodychnyi aspekt) [Formation of social competence of students of higher educational institutions (theoretical and methodological aspect)]*. Kyiv. 348 p.

7. Karpova, L.H. (2003). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of professional competence of a secondary school teacher]*. *Candidate's thesis*. Kharkiv: Kharkivskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. H. S. Skovorody. 295 p.

8. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyj dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvითnoi polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]* (2004). Kyiv. 112 p.

9. Korobanova, O.L. (2017). Osobystisno-rolove modeliuвання moloddu aktyvnoi sotsialnoi povedinky [Personality-role modeling of active social behavior by young people]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – Scientific studies in social and political psychology*, Vyp. 40, P. 147–156.

10. Kushel, N.A. (2014). Osoblyvosti rolovykh kontseptsii v psykholohii: kulturolohichnyi aspekt [Features of role concepts in psychology: culturological aspect]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova, Serii 12: Psykhologhichni nauky. –*

*Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanova, Series 12: Psychological Sciences*, Vyp. 44, P. 68–73.

11. Myhailenko, O.Ju. (2016). Shljahy ta zasoby rozvytku rolovoi kompetentnosti majbutnih praktychnykh psykholohiv [Ways and means of developing role competence of future practical psychologists.]. *Visnyk Harkivskogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni G. S. Skovorody. Psychologia. – Bulletin of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, Vyp. 54. P. 174–181.

12. Odincova, A.M. (2013). Zminy v rolovii strukturi osobystosti pid vplyvom treningovykh zaniat [Changes in the role structure of the individual under the influence of training sessions]. *Visnyk pisljadyplomnoi osvity. – Bulletin of postgraduate education*, Vol. 9 (2), P. 268–274.

13. Onoprijenko, O.V. (2009). Formuvannia bazovykh profesijnnykh kompetentnostej majbutnogo vchytelja fizychnoi kultury u procesi vyvchennja fahovykh dyscyplin [Formation of basic professional competencies of the future teacher of physical culture in the process of studying professional disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Cherkasy.

14. Permyakov, O.E. (2007). Metodologicheskie podhody k modelirovaniyu lichnostno-professionalnoj kompetentnosti specialista v kontekste formirovaniya gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov novogo pokoleniya [Methodological approaches to modeling the personal and professional competence of a specialist in the context of the formation of state educational standards of the new generation]. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. – Proceedings of Tomsk Polytechnic University*, T. 310, No. 1. P. 275–281.

15. Pometun, O.I. (2012). *Teoriya ta praktyka poslidovnoi realizacii kompetentnisnogo pidhodu v dosvidi zarubizhnykh krain. Kompetentnisnyj pidhid u suchasni osviti: svitovyj dosvid ta ukraïnski perspektyvy. [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*. Kyiv.

16. Raven, Dzh. (2008). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve [Competence in modern society]*. Moscow, P. 25–30. Retrieved from: <https://www.studmed.ru/raven-dzh-kompetentnost-v-sovremennom-obschestve-vyyavlenie-razvitie-i-realizaciya-6a5ac27bfce.html.pdf>.

17. Sohan, L., Jermakov, I. (2000). *Zhyttjeva kompetentnist u tehnologii zhyttjezdijsnennja. Kroky do kompetentnosti ta integracii u suspilstvo [Life competence in the technology of life. Steps to competence and integration into society]*. Kyiv.

18. Surmyak, Ju.R. (2012). Moralno-psykhologichni aspekty formuvannja duhovnykh kompetentnostej studentskoi molodi [Moral and psychological aspects of the formation of spiritual competencies of student youth]. *Naukovyj visnyk Lvivskogo derzhavnogo universytetu vnutrishnih sprav. – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs*. Vyp. 1. P. 91–102.

19. Taranenko, I. (2000). Rozvytok zhyttjevoi kompetentnosti ta sotsialnoi integracii: dosvid Jevropejskyh



krain [Development of life competence and social integration: the experience of European countries]. *Kroky do kompetentnosti ta integracii v suspilstvo. – Steps to competence and integration into society*. Kyiv, P. 37–40.

20. Homulenko, B.V. (2015). Rozvytok funkcionalno-rolovoi struktury osobystosti psykologa [Development of the functional-role structure of the psychologists personality]. *Problemy suchasnoi psykologii. – Problems of modern psychology*. Vol. 29, P. 706–717.

21. Hutorskij, A.V. (2003). Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orijentirovannogo obrazovaniya [Key competencies as a component of personality-oriented education]. *Narodnoe obrazovanie. – Public education*. 2, P. 55–60.

22. Chebotarova, I.O. (2015). Etymologija ponjattja kompetentnist v anglomovnyh dzherelah [Etymology of the concept of competence in English sources. Scientific notes of the department of pedagogy]. *Naukovi zapysky kafedry pedagogiky. – Scientific notes of the department of pedagogy*, Vol. 38, P. 278–291.

23. Shevchenko, O.M. (2012). Formuvannja osobystisnoi kompetentnosti starshoklasnykiv [Formation of personal competence of high school students]. *Visnyk Nacionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, Vyp. 5. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2012\\_5\\_51.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_5_51.pdf).

24. Shlomin, O.Ju. (2018). Osoblyvosti osobystisnoi kompetentnosti pracivnykiv pidrozdiliv preventyvnoi dijalnosti Nacionalnoi policii [Peculiarities of personal competence of employees of preventive units of the National Police]. *Pravo i bezpeka. – Law and security*, № 4, P. 163–170.

25. Shtepa, O.S. (2011). Osoblyvosti zagalnoi kompetentnosti ta ii diagnostyka [Features of general competence and its diagnosis]. *Praktychna psykologija ta socialna robota. – Practical Psychology and Social Work*. 10, P. 39–49.

26. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 2018. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

27. Champion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg B. J., Carr L., Phillips G.M., & Odman R.B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*. 64. P. 225–262.

28. Shippmann, J.S., Ash, R.A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L.D., Hesketh, B. et al. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*. 53. P. 703–740.

## Lysechko Marharyta. General Personal and Role Competence of Students.

Summary.

*Personal and role competence is considered to be the basic characteristic of a person in life and professional situations; therefore the purpose of the study was to explore the general personal competence and specificity of the role competence of students.*

*In the article, the author has theoretically analysed the psychological peculiarities of the students with different levels of general personal and role competence at different stages of learning. The empirically received data with the use of the questionnaire "General personal competence" by O. Shtepa and the questionnaire "Role Competence" developed by P. Gornostai, have allowed to identify the characteristics of students with different levels of general personal and role competence.*

*Students of the third year of study have the lowest level of autonomy, which can generate in them negative emotional feelings of insecurity, unpredictability, uncontrollability, unwillingness to make an effort, self-doubt. Students of the second year of study have the lowest level of the self-efficacy, which may indicate a sense of insecurity, doubts about their ability to perform activities at the appropriate level, in accordance with social requirements, difficulties of self-regulation. Students of the fourth and fifth years have greater ability to self-management and self-efficiency, seek to use at most their opportunities, acquired theoretical knowledge and practical skills in practice. The most developed component of the personal competence of students is the reflexivity and ability to work in the team. Most of respondents have an average level of development of indicators of role competence. The highest indicators of role depth and flexibility have the fourth-year students who tend to experience their social personal roles more deeply, have a more developed ability to quickly adapt to new social roles and requirements of professional activity.*

*The author has established the specificity of general personal and role competence of students at different stages of learning: the second-year students have properties that help to accumulate skills and abilities of social actions and contacts in personal experience; fourth-year students have developed abilities to quickly change their behaviour according to the requirements of the situation, quickly adapt to new social roles and requirements of professional activity.*

**Key words:** *competence; general personal competence; role competence; professional competence; student.*

Стаття надійшла до редколегії 11 березня 2021 року