

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський державний університет ім. Петра Могили

Р. В. ЧУБУК

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Монографія



Миколаїв – 2013

УДК 371.134:364

ББК 74

Ч 81

Рекомендовано до друку вченою радою Чорноморського державного університету імені Петра Могили (протокол № 8 від 11 квітня 2013 року).

Рецензенти:

Бутенко В. Г., член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Херсонського національного технічного університету;

Онищук В. М., доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри соціології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;

Хозраткулова І. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Ч 81

Чубук Р. В.

Соціально-педагогічна робота зі студентською молоддю : [монографія] / Р. В. Чубук. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2013. – 300 с.

ISBN 978-966-336-290-8

У монографії представлено теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю: обґрунтовано теоретичні та практичні вимоги до діяльності фахівця соціальної сфери; розглянуто сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ та соціальні проблеми студентської молоді; охарактеризовано професійну компетентність як показник якості підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю; висвітлено методики реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю; здійснено діагностику рівнів сформованості професійної компетентності та аналіз результатів експериментального дослідження.

Рекомендовано для студентів, магістрантів, аспірантів спеціальностей «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота».

УДК 371.134:364

ББК 74

ISBN 978-966-336-290-8

© Чубук Р. В., 2013

© ЧДУ ім. Петра Могили, 2013

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.....	9
1.1. Концептуальні підходи до теоретико-методологічних засад підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності	9
1.2. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю як психолого-педагогічна проблема	23
1.3. Особистісно-професійні вимоги до рівня підготовки соціального педагога.....	40
Розділ 2. Соціально-психологічні характеристики студентської молоді	49
2.1. Студентська молодь – суб'єкт навчальної діяльності та об'єкт роботи соціального педагога.....	49
2.2. Професійне становлення і розвиток студентської молоді	57
2.3. Проблеми соціалізації та адаптації студентів	67
2.4. Сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ.....	75
Розділ 3. Формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.....	92
3.1. Освітнє соціосередовище ВНЗ як аспект формування професійної компетентності фахівця	92
3.2. Професійна компетентність – показник якості підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю	98
3.3. Діагностика рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.....	122
Розділ 4. Реалізація педагогічних умов підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.....	142
4.1. Загальні засади визначення педагогічних умов підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю	142

4.2. Соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки соціальних педагогів	146
4.3. Впровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю	172
4.4. Занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну роботу зі студентською молоддю	187
4.5. Результати експериментального дослідження та їх аналіз.....	203
Висновки	214
Список використаних джерел	218
Додатки	236

ВСТУП

Стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує: підвищення вимог до освітньої системи, професійної підготовки фахівців високого рівня кваліфікації та вирішення соціальних проблем. Метою вищої освіти є підготовка професійно-компетентних, конкурентно-спроможних фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через нові ідеї у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі, тобто формування суб'єктів професійної діяльності, спроможних свідомо самовизначатися і самореалізовуватися у сучасній соціальній дійсності. Заклади вищої освіти України спрямовують свою діяльність на реалізацію заходів щодо модернізації змісту підготовки кадрів з урахуванням вимог поліпшення вітчизняної системи освіти та тенденцій розвитку європейського освітнього простору. Особливої трансформації зазнає зміст підготовки фахівців соціальної сфери, зокрема соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, що зумовлений: підвищенням уваги суспільства до студентської молоді як соціального суб'єкта; посиленням соціальної відповідальності ВНЗ за соціальне становлення студентської молоді; створенням сприятливих умов для набуття студентами позитивного соціального досвіду; формуванням у них спроможності до соціальної та професійної самореалізації.

Актуалізація потреб щодо соціального захисту і підтримки різних категорій населення, соціальних груп, громад за місцем проживання, або навчання, зокрема студентської молоді, є необхідною реальністю створення нових державних, громадських та благодійних соціальних інститутів; активізація діяльності соціальних служб і соціальних закладів. Це свідчить про необхідність посилення уваги до питань професійної підготовки кваліфікованих фахівців соціальної сфери. На підставі зазначеного вище, слід наголосити, що підготовка соціальних педагогів, як ніколи раніше, потребує формування багатогранної, інтелектуально-розвиненої особистості, відданого професіонала соціальної сфери. Загальновідомо, що основи професіоналізму закладаються під час навчання у ВНЗ. У свою чергу, вища освіта набуває оптимального вигляду, якщо в її цілісній структурі досягнуто динамічної рівноваги двох основних процесів: функціонування і розвитку.

Зміст професійної підготовки соціальних педагогів досліджувався у різних аспектах, зокрема: підготовка і професійне становлення

соціальних педагогів, професійна компетентність у структурі його професіоналізму (С. Архипова); інтегрований підхід до актуальних питань соціально-педагогічної теорії та практики (І. Богданова); зміст соціально-педагогічної діяльності, форми та методи її здійснення (О. Безпалько, І. Зверева); професійна підготовка соціальних педагогів, технології та функції соціально-педагогічної роботи (А. Капська); психологічний, педагогічний та управлінський аспекти професійної підготовки соціальних педагогів (Л. Міщик); теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. Поліщук); підготовка учителів до соціально-педагогічної діяльності з позицій системного підходу (С. Харченко) та ін.

Вітчизняний та зарубіжний досвід проведення соціально-педагогічної роботи висвітлено в працях: І. Андрєєва, Р. Вайноли, О. Вакуленко, Г. Лактіонової, О. Оржеховської, Т. Семигіної, М. Фірсової та ін. Процес становлення соціальних педагогів як професіоналів розкрито в наукових дослідженнях і монографіях учених: В. Бочарової, А. Капської, В. Курбатова, П. Павленка, О. Песоцької, В. Поліщук, С. Харченка, Н. Шмельової та ін.

Студентська проблематика традиційно була об'єктом уваги психологів, педагогів і соціологів (С. Вітвицька, А. Власенко, І. Зімня, Ю. Колесніков, В. Лісовський, Л. Сокур'янська та ін.). Водночас з цим, певний дефіцит наукових знань про студентство відчувається і на сучасному етапі. Питанням соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю приділяється недостатня увага через: відсутність обов'язкових вимог і стандартів щодо соціальної роботи у студентському середовищі; законодавчо не визначені штатні посади соціальних педагогів у вищій школі; відсутність дієвих механізмів відповідальності за стан соціально-педагогічної роботи у ВНЗ тощо. Водночас, зміни обставин суспільного життя спричиняють: подальше загострення питань соціально-педагогічної роботи у студентському середовищі; необхідність створення соціально-педагогічних умов для самореалізації, саморозвитку, змістового проведення вільного часу; організацію систематичної інформаційно-профілактичної роботи щодо негативних явищ; пріоритетність пропагування здорового способу життя серед студентів; необхідність проведення соціально-педагогічного супроводу та соціально-психологічної підтримки студентства тощо.

На підставі теоретичного аналізу професійної підготовки соціальних педагогів і практичного досвіду здійснення досліджуваного процесу, виявлено протиріччя між: об'єктивними вимогами практики до особистості соціального педагога і відсутністю цілісної програми його особистісно-професійного розвитку; якістю професійної

підготовки соціальних педагогів і результатом їхньої діяльності; зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності соціальних педагогів і реальним рівнем їхньої професійної підготовки; складністю професійних функцій соціального педагога і недостатністю розвинутих здібностей до продуктивного їх виконання; підвищенням вимог до особистості соціального педагога і рівнем розвитку його особистісно-професійних якостей, морального і духовного потенціалу.

Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що актуальність проблеми дослідження зумовлена: недостатньою розробленістю в науці теоретико-методичних і науково-технологічних основ професійної підготовки студентів університету до соціально-педагогічної роботи, які могли б забезпечити інтенсифікацію професійної діяльності майбутнього фахівця, його самовдосконалення, саморозвиток і самореалізацію.

Для написання цієї монографії автор вивчав досвід використання інтерактивних методик вітчизняних та зарубіжних науковців, які є в науковій літературі; застосовував інноваційний досвід, набутий під час науково-практичного навчання у: літній школі «E-Learning – управління знаннями у віртуальному середовищі» (м. Одеса), Всеукраїнській літній школі «Знайди себе в сучасній освіті» (м. Київ), науковій школі професора Ю. М. Швалба за програмою Інституту інноваційних технологій та змісту освіти (м. Київ).

Автор використав власний досвід застосування методів і прийомів активізації навчання студентів під час викладання спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» та інших дисциплін соціально-педагогічного спрямування відповідно до навчального плану підготовки соціальних педагогів.

У монографії висвітлено результати тривалого наукового пошуку та представлено структурно-функціональну модель підготовки соціальних педагогів в умовах університету; теоретично обґрунтовано соціально-педагогічний супровід студентської молоді в інноваційній для української освіти формі – модератії. Автор адаптував теорію коучінгу і розглядає коучінг-технологію як засіб вирішення життєвих проблем студентів; розкриває сутність та структуру професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю; обґрунтовує шляхи та засоби сприяння саморозвитку студентів та інші питання.

Автор висловлює щирі вдячність рецензентам монографії: В. Г. Бутенку, член-кореспонденту Національної АПН України, доктору педагогічних наук, професору; В. М. Онищуку, доктору соціологічних наук, професору; І. А. Хозраткуловій, кандидату педагогічних наук, доценту кафедри соціальної педагогіки – за

грунтовні наукові рекомендації щодо дослідження проблеми; вдячність науково-педагогічним колективам Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського за сприяння під час проведення експериментальної роботи та впровадження методичних рекомендацій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

1.1. Концептуальні підходи до теоретико-методологічних засад підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності

В умовах соціально-економічних реформ розвиток українського суспільства об'єктивно потребує підвищення вимог до освітньої системи, професійної підготовки фахівців високої кваліфікації та вирішення багатьох соціальних проблем, тому зміст підготовки соціальних педагогів зазнає трансформації. Залежно від спрямованості професійна діяльність соціального педагога розгалужується на багато спеціалізацій: шкільний або сімейний соціальний педагог, реабілітолог, дефектолог, муніципальний соціальний педагог, соціальний гувернер, педагог-аніматор та інші. Зростання кількості спеціалізацій у сфері діяльності соціальних педагогів свідчить, з одного боку, про збільшення уваги суспільства до проблем, що виникають у повсякденному житті населення для надання їм підтримки та соціальної допомоги; з іншого боку – про усталене урізноманітнення ситуацій, за яких виникає потреба втручання соціального педагога. У зв'язку з цим, особливо гостро постає питання підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності, збагачення її новими формами, методами, засобами і технологіями роботи. Відтак, розширення соціально-професійних функцій діяльності соціального педагога стало явищем логічним і закономірним.

Актуальність цього явища зумовлена не лише об'єктивною необхідністю врахування у соціально-педагогічній роботі багатогранності соціального середовища, потреб та інтересів особистості як представника будь-якої групи населення, що впливає на матеріальний стан людини, але й більш глибокими процесами: перебудовою всього суспільства, зміною соціально-професійного статусу фахівця, його позиції визнання у суспільстві тощо. Інноваційні процеси, що відбуваються в усіх сферах життя, стосуються і системи професійної підготовки соціального педагога в умовах університетської освіти. Започаткування професійної підготовки кадрів для соціальної сфери

співпало з періодом реформування системи професійної соціальної освіти, коли на зміну парадигмі «соціальне замовлення – підготовка спеціаліста» з'явилася нова – «соціальні потреби – соціально-освітні послуги» та наявність альтернативних освітніх установ.

Доцільно зазначити, що сучасна освіта набуває нових функцій. Зокрема, із засобів просвітництва і продукування знань освіта активно перетворюється на засіб ознайомлення молоді з національною і світовою культурою з метою гуманізації людських відносин. Іншим аспектом новизни в освіті є те, що вона намагається відродити кращі традиції вітчизняної освіти, а водночас, орієнтувати суспільство на життя в демократичному цивілізованому світі.

З метою аналізу концептуальних засад розвитку сучасної освіти доцільно звернути увагу на соціальну освіту в системі вищої освіти, яку ми розуміємо як професійну підготовку фахівців до роботи в соціальній сфері (С. Григор'єв [47], А. Капська [80], С. Толстоухова [193] та ін.). Серед досліджень сучасних тенденцій розвитку сучасної освіти виокремлюють такі:

- активізація підготовки соціальних педагогів в умовах університету та підвищення престижу їхньої діяльності в суспільстві;
- суттєве посилення психолого-педагогічного і загальноосвітнього компонентів у змісті професійної освіти соціального педагога;
- варіативність і багаторівневість освіти, що допомагає кожній людині під час навчання задовольнити власні інтереси відповідно до можливостей;
- інтеграція університетської та післядипломної освіти з метою докорінного поліпшення змісту, форм, методів і видів освіти [1].

У Законі України «Про вищу освіту» [62], Національній доктрині розвитку освіти [131] визначено дві системи освіти, що надають змогу молоді отримати вищу соціальну освіту: трирівнева (бакалавр, спеціаліст, магістр) і дворівнева (бакалавр, магістр). Практика підготовки соціальних педагогів в Україні свідчить, що з одного боку, трирівнева система підготовки відповідає індивідуальним запитам студентів щодо проектування власної тактики освіти та означає вибір змісту і рівня здобуття освіти, а з іншого боку, – потребам соціальної сфери, що дозволяє навчальний процес у ВНЗ спрямовувати на розвиток особистості майбутнього фахівця.

Психолого-педагогічні аспекти підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності доцільно, на нашу думку, розглядати з точки зору наукової інтерпретації понять «соціально-педагогічна діяльність» та «соціально-педагогічна робота». О. Безпалько [10] визначає *соціально-педагогічну діяльність* як різновид професійної діяльності,

що спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально-схвалених способів життєдіяльності людини. Зміст і структура соціально-педагогічної діяльності відповідають філософським і психологічним трактуванням діяльності та виражають соціальний аспект цієї діяльності, що визначається соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища та відображені в соціальній політиці держави.

Соціально-педагогічна діяльність є одночасно процесом і результатом фахової діяльності, що визначається соціально-педагогічною метою та здійснюється завдяки застосуванню педагогічних методів і засобів. Зокрема, мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості, визначається соціальною політикою держави та конкретизується такими завданнями як: збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; активізація адаптаційного потенціалу особистості; надання психологічної, соціальної, педагогічної підтримки та допомоги особистості; попередження та локалізація негативних впливів на особистість різних факторів соціального середовища; створення в соціумі сприятливих умов для всебічного розвитку здібностей та самореалізації особистості.

Соціально-педагогічна робота є різновидом соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певному соціальному інституті та спрямована на конкретний об'єкт впливу, тобто характеризує соціально-педагогічну діяльність на підставі безпосередньої соціальної практики в чітко окреслених умовах. Про соціально-педагогічну роботу доцільно вести мову тоді, коли соціальний педагог працює з конкретною особистістю або соціальною групою на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Під час соціально-педагогічної роботи з різними групами, залежно від конкретних умов, реалізують профілактичні, культурно-дозвілєві, реабілітаційні, просвітницькі та інші програми.

Аналіз процесу підготовки соціальних педагогів у ВНЗ не може бути здійснено без з'ясування низки питань, що стосуються загальних проблем організації та змісту професійної освіти. Розглянемо деякі специфічні особливості навчально-виховного процесу, що заважають студентам засвоїти професійну діяльність на необхідному рівні. Перш за все слід відзначити, що розбіжності виникають на рівні планування змісту та структури навчання. Більшістю студентів навчальні плани та програми підготовки (їх складові, зміст, внутрішні та зовнішні зв'язки) психологічно сприймаються як остаточно визначені, такі, що не підлягають змінам. Навчальний процес у ВНЗ побудовано, певною

мірою, на довірі з боку тих, хто навчається, до тих, хто навчає: тобто студентові гарантується, що коли він буде виконувати ті завдання, які пропонуються викладачами ВНЗ, то в результаті оволодіє необхідною сукупністю знань, умінь та якостей, що дозволять повноцінно виконувати відповідну професійну діяльність.

На підставі вивчення методологічних основ наукового дослідження можна передбачити наукову ідею, сутність об'єкта та предмета дослідження; виявити протиріччя, що виникають під час навчально-виховного процесу підготовки фахівців; визначити тенденції та етапи розвитку досліджуваного явища – це і становить наукову концепцію дослідження.

Д. Чернілевський [221] стверджує, що *концепція* – це система поглядів, система опису певного предмету або явища щодо його побудови, функціонування, що сприяє його розумінню, тлумаченню, вивченню головних ідей; має надзвичайне значення, оскільки визначається як єдиний визначальний задум, головна ідея дослідження.

На думку В. Семиченко [167] в методологічному плані важливо, щоб у процесі професійної підготовки була чітко визначена ієрархія цінностей, що відображають структуру кінцевої мети та статусні відносини в університетському житті. Оскільки головною цінністю держави проголошена особистість, то співвідношення цінностей повинно мати такий вигляд:

- *пріоритетність* розвитку особистості, пошук власного місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. ВНЗ повинен створювати умови для: актуалізації та підвищення індивідуального потенціалу кожного студента; надання йому допомоги в соціалізації; залучення до загальнолюдських, національних цінностей; оволодіння нормами високоморальної поведінки; розвитку та реалізації творчих можливостей;

- *професіоналізація* як підготовка до включення у професійно-рольові відносини. ВНЗ повинен допомогти студенту усвідомити: сутність вибраної професії, її вимоги до виконавця, цілі та функції професійної діяльності; можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань; специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею; прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності;

- *спеціалізація* означає оволодіння окремими технологіями, прийомами планування та управління, операційною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, умінь, навичок. ВНЗ повинен забезпечити: високий науковий рівень зазначених компонентів професійної підготовки; практичні можливості для оволодіння

структурними елементами діяльності (окремими діями, операціями) для закріплення ефективних прийомів їх виконання. У сучасних ВНЗ більшість викладачів реалізують зворотну систему цінностей, звертаючи увагу лише на спеціалізацію. Проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності та розвитку особистості частіше випадають із числа актуальних напрямів роботи зі студентами.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищій школі спонукав до необхідності виявлення основних, більш досконалих підходів до методології теоретичних засад дослідження обраної проблематики, з метою підвищення ефективної організації та забезпечення якісної соціальної освіти фахівців. Методологія являє собою наукове знання про шляхи, способи, методи наукового пізнання, дослідження проблем. Методологія педагогіки – це сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності, що відображають гуманістично-орієнтовану філософію освіти, стрижневим поняттям якої є гуманізм, гуманістичні цінності, гуманістичний світогляд. Гуманізація освіти передбачає також здійснення освіти в контексті світової та національної культур. Реалізація гуманістичних цінностей та світогляду, відбувається в межах гуманістичного підходу, в основі якого повага до людей, турбота про них, переконання в їхніх необмежених можливостях до самовдосконалення.

Розгляд концептуальних стратегій доцільно розпочати з системного підходу, який враховує різнобічні аспекти методологічного характеру майже всіх інших підходів.

Системний підхід – це сучасний загальнонауковий напрям методології, суть якого полягає у розгляді об'єктів як систем, тобто відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках, у системі з іншими; це різнобічний та багаторівневий спосіб аналізу педагогічних проблем, ідей саморегуляції як механізму здійснення професійно-особистісного становлення фахівця, що орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення зв'язків різних типів у ньому і зведення їх у єдину теоретичну картину. Під час дослідження педагогічної системи дослідник має виявити системоутворюючі зв'язки та компоненти педагогічного процесу; визначити роль і місце цієї системи в системі інших явищ та основні фактори, що впливають на функціонування цієї системи; проаналізувати процеси управління, що забезпечують досягнення поставлених цілей, а в кінцевому результаті – створити нову систему з більш досконалим функціонуванням та впровадити отримані

результати у практику. Системний підхід під час дослідження вимагає дотримання низки педагогічних умов:

- встановлення наявності всієї сукупності складових елементів досліджуваного педагогічного процесу або явища;
- вивчення зв'язків кожного елемента з іншими, а на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками та відносинами;
- побудова моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю та ієрархічністю;
- врахування тієї обставини, що властивості досліджуваного процесу, або явища впливають не тільки як сукупність властивостей його елементів, але й з особливостей системи в цілому, самої структури системи;
- розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в цьому випадку система буде функціонувати;
- опис конкретного елемента дається в нерозривному зв'язку з усією системою, з описом його функцій всередині єдиного цілого.

У межах системного підходу розкриваються системо-утворювальні елементи, що вступають у специфічні навчально-професійні відносини відповідно до цілей професійної освіти конкретного фахівця. В результаті цього суб'єкт-суб'єктні зв'язки в системі професійної підготовки суттєво детерміновані характером процесу навчання у ВНЗ, специфікою особистісних характеристик викладачів і студентів, їхніми інтересами, потребами, цінностями, установками та соціально-педагогічними умовами, що спеціально створюються для повноцінного становлення і розвитку (В. Загвязинський [60], І. Зязюн [74; 75], М. Каган [77] та ін.). Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, що відсутні в окремих елементах, що складають систему. У межах системного підходу педагогічна система розглядається як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як: мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (викладачі, студенти), зміст освіти, форми та методи процесу підготовки, засоби навчання і виховання (матеріальна база).

На системний підхід, сучасні методи управління та на деякі математичні дисципліни опирається *системний аналіз*, що являє собою сукупність методичних засобів, які використовуються для підготовки та обґрунтування управлінських рішень соціального, наукового, економічного, технічного та іншого характеру. Провідною процедурою системного аналізу є побудова узагальненої моделі, що відображає взаємозв'язки реальної ситуації. Водночас, інформаційні системи та обчислювальна техніка складають технічне підґрунтя системного аналізу. Системний аналіз відіграє важливу роль у процесі

управління і планування з метою продукування та прийняття управлінських рішень у межах певної теми або наукового напрямку.

Провідними концептуальними стратегіями професійної підготовки вважаються діяльнісний та особистісний підходи, які, по-перше, є важливими і необхідними в житті кожної людини, а по-друге, кожен з цих підходів може бути доцільно виправданим лише за наявності певних обставин.

Діяльнісний підхід – це методологічний принцип діяльності, в основі якого представлена предметна діяльність окремої людини, групи людей або соціуму, що ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей факт зумовлює необхідність його реалізації у педагогічному дослідженні та практиці діяльнісного підходу, що тісно пов'язаний з особистісним. Сутність діяльнісного підходу полягає у тому, що провідною цінністю системи професійної підготовки є така діяльність, за якої реалізуються її зміст та функції. Діяльність є формою активності, що характеризує здатність людини або пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті; може розглядатися в загальному значенні цього слова: як динамічна система взаємодії людини із зовнішнім середовищем та конкретному – як специфічна, професійна, наукова, навчальна форма активності людини, в якій вона досягає свідомо поставлених цілей, що формуються внаслідок виникнення певних потреб.

Над теорією діяльнісного підходу працювали такі вчені, як: Г. Балл [7], І. Бех [12; 14], В. Семиченко [167] та ін. У межах діяльнісного підходу процес розвитку особистості здійснюється під час діяльності, в яку вона включена. Відтак, особистість є вторинним фактором, тобто в деякій мірі обмежуються права особистості, можливості її самореалізації, але таке обмеження може бути доцільно виправданим. Це означає, що є нормативні вимоги, завдання, які фахівець повинен виконувати; є система вимог до якостей, якими має володіти майбутній спеціаліст. Водночас, незважаючи на власні особливості, певні труднощі, незручності – фахівець має оволодіти цією діяльністю, повинен прагнути сформувати та розвинути у себе відповідні професійні якості. Отже, власні інтереси людини, її особливості, індивідуальність, здібності є засобом підвищення ефективності діяльності.

Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір та організацію діяльності студента, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що означає вироблення умінь обирати ціль, планувати, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати, аналізувати діяльність та оцінювати результати власної діяльності. Відтак, діалектична єдність

особистісного та діяльнісного підходів полягає у визначенні власного особистісного розвитку студента.

Особистісний підхід тлумачиться у педагогіці як набуття особистістю якостей суб'єкта у процесі життєдіяльності, особливо в період професійного становлення; суттєво змінює орієнтири, що спрямовують життя людини та її взаємодію з соціальним середовищем і професійними подіями. При цьому засобом розвитку людини стає саме діяльність, а якщо вона не забезпечує цього розвитку, не задовольняє потреб людини, то вона прагне її змінити. Відтак, нарікання адміністрації ВНЗ на те, що студенти, незважаючи на всі їхні зусилля, змінюють свою професійну спрямованість, є безумовним індикатором діяльнісного підходу, оскільки на підставі цього підходу зберігається пріоритет обов'язку. Це означає, що коли молода недосвідчена людина обрала певний ВНЗ для навчання, то, незважаючи на розчарування у відповідній професії, вона повинна підкорятися зовнішнім вимогам. З точки зору особистісного підходу ця зміна спрямованості має безумовно позитивний зміст: оскільки студент своєчасно зрозумів, що зробив життєву помилку під час вибору, тому прагне її виправити. Тобто суб'єктний підхід до діяльності є підґрунтям для особистісного підходу. Виходячи з ідеї суб'єктності, стати особистістю означає бути суб'єктом предметної діяльності, спілкування, самопізнання, власних контактів зі світом. Отже, мета освіти – формування і розвиток суб'єктності особистості. Цей підхід вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу; передбачає створення під час навчання та виховання відповідних умов для процесу саморозвитку задатків, здібностей, творчого потенціалу особистості. Відтак, особистість є складною самостійною системою, в якій виокремлюють первинні (суб'єкт, об'єкт, усвідомлення, перетворення) та вторинні (внутрішні – суб'єктно-орієнтовані, зовнішні – об'єктно-орієнтовані) компоненти.

Український педагогічний словник [34] трактує сутність особистісного підходу у вираженому ставленні до вихованця як до особистості, як до самосвідомого, відповідального суб'єкта власного розвитку та як до суб'єкта виховної взаємодії. Тобто, в межах особистісного підходу особистість визнається носієм культурного досвіду, моральної та інтелектуальної свободи, унікальності, права на повагу, що спираються на природний процес саморозвитку, самопізнання, самоактуалізації, самоствердження, самовизначення, самореалізації з відповідним створенням для цього певних сприятливих умов.

Особистісний підхід допомагає людині усвідомити себе особистістю, виявити та розкрити власні можливості; сприяє становленню самосвідомості; спонукає до здійснення особистісно-значущих і суспільно прийнятих самовизначень; сприяє самореалізації та самоствердженню. Колектив сприяє збагаченню своєрідності особистості за умови, якщо зміст і форми організації життєдіяльності в колективі різнобічні та відповідають віковим інтересам. Отже, особистість характеризується як цілісна єдність (природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного аспектів), у якій всі указані аспекти є необхідними елементами взаємодії.

Особистісний підхід сприяє розкриттю професійно-етичної культури соціального педагога, тобто цей підхід є специфічним засобом реалізації сутнісних сил фахівця, під якими розуміються потреби, здібності, інтереси, його соціальний досвід та рівень соціальної активності. Показниками професійно-етичної культури є: мистецтво вербального і невербального спілкування; уміння працювати командою та організовувати діяльність; уміння переконливо доносити свої думки до клієнта, логічно мислити; здатність до того, щоб вислухати співрозмовника та почути його; операційно-організаційна активність, готовність до прояву знань, способів діяльності та умінь їх застосовувати; прагнення до постійного самовдосконалення тощо.

Загальновідомо, що наукове пізнання здійснюється не лише заради любові до істини, але й з метою задоволення соціальних потреб людини. У цьому сенсі зміст життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості не лише на її осмислення, але й на створення матеріальних і духовних цінностей, що є складовими культури людства. За своєю сутністю спрямованість особистості є ієрархічно усталеною сукупністю домінуючих мотивів, інтересів, цінностей особистості, що відображають її ставлення до суспільства, оточуючих людей, самої себе та спрямовують діяльність у напрямі об'єктивної дійсності.

Роль механізму зв'язку між діяльнісним та особистісним підходами виконує *аксіологічний (ціннісний) підхід*, що виступає своєрідною сполучною ланкою між теорією і практичною діяльністю. Цінності – це не тільки предмети, явища, їхні властивості, що необхідні людям певного суспільства та окремії особистості як засоби задоволення їхніх потреб, але й ідеї та спонукання у вигляді норм та ідеалів, тобто цінності – це перевага певних вартісних смислів і побудова на цій основі способів поведінки. Постійними цінностями на різних етапах розвитку людської цивілізації були такі вартості, як: життя, здоров'я, любов, освіта, трудова діяльність, творчість тощо.

Концепція взаємозалежного взаємодіючого світу є ядром аксіологічного мислення, яка стверджує, що наш світ – це світ цілісної людини. Відтак, важливо навчитися бачити спільне, що не тільки об'єднує людство, але й характеризує кожну людину окремо. З точки зору практичної діяльності це означає, що на зміну необхідності підганяти особистість методами виховання до зразка досконалої моделі з'являється необхідність планомірного та сбалансованого розвитку людини; виховання пронизує не ідея диктатури «об'єктивних» вимог, а ідея пошуку компромісу, що поєднує суперечливі протилежності суспільства та особистості; педагогічно-виховний вплив поступається доброзичливій взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, на діалог з нею.

В основі педагогічної аксіології лежить розуміння і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, освіти в цілому та педагогічної діяльності. Значущою цінністю є ідея всебічно і гармонійно розвинутої особистості, що пов'язана з ідеєю справедливого суспільства, що має реально забезпечити кожній людині умови для максимальної реалізації, закладених у ній можливостей. Ця ідея є основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу, що визначає ціннісні орієнтації культури.

Зміст аксіологічного підходу може бути розкритий через систему аксіологічних принципів, що дають змогу різним наукам з гуманістичною орієнтацією проводити спільний пошук оптимальних рішень на підставі ведення діалогу. До провідних аксіологічних принципів належать такі, як:

- екзистенційна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок щодо підґрунтя цінностей тощо;
- рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей з урахуванням умов для збереження різноманітності їхніх культурних та етнічних особливостей;
- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання знань минулого з метою створення умов для проведення відкриттів у теперішньому та майбутньому;
- обов'язковість ведення діалогу замість байдужості, взаємо-заперечення.

У системі професійної освіти незаперечними вважаються технологічний та інформаційний підходи. *Технологічний підхід* вимагає деяких змін стосовно соціальної освіти, соціально-психологічного забезпечення професійної діяльності спеціалістів у звичайних та екстремальних умовах; розкриває шляхи здійснення діяльності, способи задоволення потреб у спілкуванні, в одержанні нової

інформації, у передачі набутого досвіду тощо. Зокрема, вивчення психологічних особливостей людини, її ціннісних орієнтацій; врахування соціальної ситуації розвитку; поява нових соціальних потреб особистості; вплив соціогенних катастроф та інших екстремальних ситуацій.

Технологічний підхід передбачає гнучке інструментальне управління навчальним процесом у ВНЗ; охоплює низку напрямів у дидактиці вищої школи: модульне та діалогове навчання, проблемно-модульне навчання, імітаційне та ігрове моделювання тощо.

Інформаційний підхід – це науковий метод, сутність якого полягає в тому, що під час вивчення будь-якого об'єкта, процесу або явища у природі або суспільстві, насамперед, виявляються найхарактерніші для нього інформаційні аспекти. Інформаційний підхід тісно пов'язаний із системним підходом, що передбачає використання пізнавальних можливостей інформаційної теорії, методів, засобів, організаційних форм і технологій. В основі інформаційного підходу лежить принцип інформаційності, сутність якого полягає в тому, що:

- інформація є універсальною та фундаментальною категорією;
- практично всі процеси та явища мають інформаційну основу;
- інформація є носієм сенсу (змісту) всіх процесів, що відбуваються у природі та суспільстві;
- наявні в природі та суспільстві зв'язки мають інформаційний характер.

Системний підхід враховує деякі аспекти методологічного характеру інших підходів. Так, *соціокультурний підхід* представляє теорію та методологію соціокультурного відтворення (репродукції), що акцентує увагу на єдності культури та соціальності; базується на наукових досягненнях культурології, соціології, соціальної педагогіки, етнографії, історичної та психологічної антропології, теорії соціальних комунікацій; інтегрує дослідницький потенціал, накопичений різними науками, що вивчають культуру (філософія культури, теорія культури, мистецтвознавство, психологія культури, соціологія культури, історія культури тощо) і реалізує спрямованість до аналізу предмета дослідження як культурного феномена. Соціокультурний підхід сконцентрований перш за все на стратегічних соціальних цілях: історичного відтворення суспільства з його національно-культурною специфікою та системними характеристиками культурно-ціннісних комплексів; соціальної адекватності та культурної компетентності нових членів цього суспільства. Використання соціокультурного підходу забезпечує багатофакторний аспект під час вивчення соціокультурного середовища (простору), механізмів зв'язку

соціальної та культурної систем. У межах соціокультурного підходу культура, взагалі та професійно-педагогічна культура, зокрема, розглядається як *система*, що продуктивно функціонує у взаємодії таких складових, як: наявність об'єктивної (будь-які культурні об'єкти) та суб'єктивної (поєднання культури та свідомості) форм; використання раціональної та емоційно-чуттєвої складової; проникнення культурно-іноваційних механізмів культури в усі галузі та сфери людської діяльності; розповсюдження (трансляція) і присвоєння культурних цінностей.

Історичний підхід є одним із провідних, що зумовлений обов'язковим завданням дослідника щодо вивчення визначених раніше даних у галузі свого дослідження, що здійснюється до початку проведення експерименту. Пошуки аналогічних досліджень у минулому; використання методики, окремих способів їхньої організації, показників і критеріїв – дають досліднику можливість зробити порівняння, аналогії; прослідкувати найбільш істотні та стійкі зв'язки досліджуваного явища упродовж тривалого часу; дозволяють виявити тенденції, зміни педагогічних процесів або явищ. Історичний підхід у педагогіці означає формулювання опорних позицій дослідника під час проведення експериментальної роботи, без яких не можна уявити розкриття проблемних питань педагогіки, оскільки нові наукові та раніше накопичені знання перебувають у діалектичній взаємодії. У зв'язку з цим, особливого значення набуває вивчення історичного досвіду, аналіз та оцінювання історичних фактів у контексті їх виникнення, становлення та розвитку в хронологічній послідовності з метою виявлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків, закономірностей або суперечностей.

З ідеями професійної концепції освіти соціального педагога тісно пов'язана ідея *соціально-педагогічного підходу* (М. Галагузова [39], М. Євтух [57], І. Зверєва [67], Л. Міщик [125], В. Поліщук [150] та ін.). Характеризуючи професійну підготовку соціального педагога в межах соціально-педагогічного підходу, ми розуміємо її як міру і спосіб творчої самореалізації особистості, спрямованої на засвоєння соціокультурної реальності та створення соціальних цінностей у соціумі з метою підвищення її потенціалу на благо інших людей. Відтак, у такому соціумі має працювати соціально-активний, професійно-компетентний та особистісно-зрілий соціальний педагог.

Отже, аналіз підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів дозволяє не лише спрогнозувати результати професіоналізації освітнього процесу, але й здійснити пошуки оптимальних шляхів забезпечення високого рівня готовності студентів

до професійної діяльності в соціальній сфері. Одним із обов'язкових компонентів професіоналізації майбутнього фахівця є психологічний аспект. Значну роль у сучасній практичній соціально-педагогічній роботі відіграють психологічні методи взаємодії: тренінги, ігри, психогімнастика, арттерапія тощо.

Л. Дьоміна [141] переконана, що необхідність формування високого рівня психологічної компетентності соціального педагога зумовлена низкою об'єктивних факторів: не існує окремих соціальних проблем, оскільки всі соціальні проблеми людини практично супроводжуються психологічними переживаннями, психологічними розладами; контактуючи з різними категоріями клієнтів, які обтяжені психологічними проблемами, соціальний педагог повинен володіти психологічними принципами, професійно-правильно спілкуватися з ними; соціальний педагог повинен уміти надати первинну психологічну підтримку людям, які її потребують.

Аналіз психологічних особливостей діяльності соціального педагога спонукав акцентувати увагу на особистісно-психологічних засадах підготовки фахівця, оскільки пріоритетом у навчальному процесі є особистість студента. У зв'язку з цим, врахування індивідуальних психологічних особливостей особистості, під час оволодіння професійною діяльністю, доцільно вважати необхідними. Психологічна інтерпретація взаємодії соціально-педагогічної та психологічної підготовки полягає в тому, щоб усвідомити процес становлення здатності людини опанувати світ іншої людини; внутрішній та зовнішній зміст життєдіяльності через систему освіти, психологічної науки, тобто через усвідомлення суті загальнолюдських проблем.

Активне залучення студентів до реалізації соціальних проектів і прийняття рішень під час професійної підготовки, сприяють формуванню почуття причетності, ідентифікації, позитивної мотивації, тобто мотивації студентів у функціональному значенні, що виступає як мета управлінської системи навчання, водночас, посилення стимулювання під час навчання є засобом досягнення мети у професійній діяльності соціального педагога. Стимулювання навчального процесу як засобу досягнення позитивних результатів є лише тоді ефективним, коли враховуються такі умови: структура потреб, цінностей, інтересів та мотивація студентів; стимулювання сприяє формуванню внутрішньої мотивації на рівні активізації інтересу до процесу і результатів навчання; неприпустимість застосування непродуманих, механічних, неефективних стимулів, що послаблюють мотивацію.

На підставі досліджень В. Бочарової [31], М. Євтуха [56], А. Капської [79], Л. Міщик [123], та ін. виявлено основні аспекти

моделі підготовки соціального педагога: 1) особистісна характеристика соціального педагога, однією із домінант якої є відповідність гуманістичного потенціалу особистості відповідній галузі діяльності; 2) компетентність соціального педагога, що включає наявність спеціальних знань, умінь та навичок не лише в конкретній галузі діяльності, але й у тих сферах, що безпосередньо або опосередковано з нею пов'язані; 3) уміння налагоджувати адекватні міжособистісні відносини у різних ситуаціях спілкування. Отже, висновок щодо того, яким має бути соціальний педагог такий: це людина, якій притаманні гуманне, милосердне ставлення до людей; високий рівень працездатності, терпіння, бажання бути корисним людям; уміння самоорганізовуватися, самостійно корегувати власну поведінку тощо.

Враховуючи значний внесок українських психологів у створення системи професійної психологічної підготовки (Г. Балл [7], С. Максименко [117], П. Підкасистий [147] та ін.), можна зробити висновок про те, що процес поглиблення психологізації під час навчання та професійної діяльності соціальних педагогів має відбуватися з урахуванням її доцільності, специфіки професії, обґрунтованих меж, форм і змісту професійної підготовки в конкретних умовах ВНЗ. Водночас, необхідно акцентувати увагу на тому, що названі складові не можуть змусити любити людей, бути для них цікавими, працездатними, оскільки вони лише створюють передумови та сприяють подальшому особистісно-професійному розвитку того, що від природи закладено в людині, що в результаті стимулює духовну зрілість, прагнення до успіху, до самовдосконалення, повноцінної самореалізації тощо.

Відтак, використання різноаспектних наукових підходів, з метою вдосконалення навчального процесу ВНЗ, та їх системне осмислення може стати базовою стратегією, на підставі якої з'являється можливість для об'єктивного розвитку організаційно-методичної та науково-технологічної складових професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Нова методологія навчання, на нашу думку, повинна бути концептуальною за змістом, оскільки саме концепції повинні визначати основні вектори формування знань, умінь і навичок, що вказують шлях, перш за все, до якісного розуміння відповідних дисциплін.

1.2. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю як психолого-педагогічна проблема

У сучасному суспільстві України освіта починає виконувати нову функцію: із засобу освіти та поширення знань вона перетворюється на засіб залучення до світової культури, освітнього простору, водночас виступаючи засобом гуманізації відносин між людьми. Розгляд багатограних та різноаспектних підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів сприяло вирішенню проблеми розвитку професійної компетентності студентів і виявленню оптимальних шляхів забезпечення високого рівня їхньої готовності до професійної діяльності.

В останні роки простежується помітний процес наростання наукового знання в галузі теорії та практики соціальної освіти; посилюється науковий інтерес до проблеми концептуальних змін у соціальній освіті. Значний внесок у цьому плані зробили В. Андрущенко [3], В. Бех [12; 13], М. Євтух [57], А. Капська [79], С. Харченко [206] та інші. Аналіз сучасних тенденцій модернізації вищої освіти дозволив визначити серед них найбільш важливі:

- варіативність і багаторівневність освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура, післядипломна освіта), що дозволяє кожній людині вибрати адекватний варіант навчання з урахуванням своїх інтересів, здібностей, можливостей у її отриманні;
- поширення та вдосконалення саме університетської підготовки соціальних педагогів, що надає можливість підвищити якість освіти студентів і престиж цієї професії у суспільстві;
- активізація соціокультурного компонента у змісті професійної освіти соціальних педагогів, оскільки його діяльність проводиться в різних соціумах, серед різних націй та культур;
- інтеграція змісту вузівської та післявузівської освіти;
- суттєве вдосконалення змісту соціальної освіти, варіативність і гнучкість форм та видів освіти.

Процес професійної підготовки соціальних педагогів у вищому навчальному закладі – це складне психологічне і соціально-педагогічне явище. Цей процес повинен адекватно відповідати сучасним суспільним потребам і реаліям, враховувати комплексність завдань підготовки фахівців за спеціальністю, характеризуватися постійним вдосконаленням технологій навчального процесу на засадах творчих пошуків тощо.

Необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю зумовлена: необхідністю підвищення уваги суспільства до студентської молоді як соціального суб'єкта;

зростанням ролі студентської молоді як об'єкта навчально-виховного процесу і основного замовника освітніх послуг; посиленням соціальної відповідальності ВНЗ за соціальне виховання студентської молоді; необхідністю профілактики негативних явищ у студентському середовищі; необхідністю формування здорового способу життя студентської молоді; доцільністю створення сприятливих умов для набуття студентами позитивного соціального досвіду, необхідністю формування здатності до соціальної самореалізації та саморозвитку; невмінням студентів доцільно організовувати та раціонально використовувати вільний час тощо.

Стратегія підготовки соціальних педагогів в Україні визначається потребою суспільства в необхідності розгортання соціально-педагогічної роботи з дітьми, молоддю та їхнім найближчим соціальним оточенням. Провідні завдання підготовки соціальних педагогів передбачають: *науково-освітню стратегію* – вивчення та моніторинг потреб суспільства у цих фахівцях; експериментальне впровадження різнорівневої підготовки соціального педагога; розробку та вдосконалення змісту соціально-педагогічної підготовки; *кадрову стратегію* – вивчення потреб фахівців у набутті ними широкого спектру спеціалізацій, мотивів їх вибору як другої спеціальності; умов безперервної підготовки та підвищення кваліфікації кадрів відповідно до змін соціальних проблем та ситуацій, що є на сьогодні актуальними, тобто інтегративне поєднання широкопрофільної та вузькопрофільної підготовки фахівців; *організаційно-управлінську стратегію* – узгодження змісту підготовки соціальних педагогів на міжвідомчому рівні, налагодження механізмів відпрацювання моделей його підготовки у системі безперервної соціально-педагогічної освіти.

Підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності була предметом вивчення в сучасних наукових дослідженнях і в психолого-педагогічній літературі. Зокрема, означену проблему досліджували: І. Богданова [18], М. Євтух [56], І. Зімня [73], Н. Кічук [86], А. Ліненко [113] та інші. Професійну підготовку майбутніх педагогів учені розглядають як цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок.

Поняття «професійна підготовка» в «Енциклопедії професійної освіти» визначається, як «сукупність спеціальних знань, навичок і умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [149]. Таке трактування професійної підготовки носить інтегративний характер і здійснюється у процесі всіх основних видів пізнавальної та творчої

діяльності майбутніх фахівців. Її мета – сприяти формуванню стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя, морально-психологічної та практичної готовності до праці.

В останні десятиріччя науковцями проведено низку досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки фахівців до соціально-педагогічної діяльності (І. Зверева [67], А. Капська [80], С. Литвиненко [112], О. Межирицький [120], Н. Романова [159], В. Тименко [192], С. Харченко [206] та інші). За своїм змістом і спрямованістю вчені розкривали різні аспекти означеної проблеми. Так, у роботі І. Зверєвої [67] охарактеризовано теоретичні та практичні складові соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю. Концептуальна ідея автора пов'язана із розумінням соціальної роботи як багаторівневої системи, що складається з певної кількості підсистем, які відносно самостійні, але технологічно залежать від об'єкта (напрями соціальної роботи) і суб'єкта (діти, молодь) соціально-педагогічного впливу. Значний інтерес для дослідження становить те, що вчена розкриває сутність соціально-педагогічної діяльності як основи соціальної роботи з дітьми та молоддю; характеризує соціальну профілактику як основний напрям в організації соціальної роботи в молодіжному середовищі; описує систему діяльності центрів соціальних служб щодо соціальної допомоги різним категоріям дітей та молоді; розкриває взаємодію державних, громадських та благодійних організацій з метою реалізації програм соціальної реабілітації дітей та молоді в Україні. Дослідниця виокремлює та описує зміст основних напрямів соціально-педагогічної діяльності, таких як: соціальна профілактика, соціальне обслуговування, соціальна допомога тощо.

У дослідженні А. Капської [80] соціально-педагогічна діяльність розглядається у зв'язку з необхідністю вирішення проблем профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. Вчена наголошує, що ефективність професійної діяльності визначається комунікативними особливостями та наявністю професійно-етичної культури соціального педагога. За змістом ця діяльність включає соціальний захист прав дитини, організацію реабілітації дітей з функціональними обмеженнями, надання соціальних послуг тощо. Дослідниця визначає зміст і структуру професійно-етичної культури соціального педагога, способи її формування під час професійної підготовки у ВНЗ. Важливим є висновок вченої щодо професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, вона повинна орієнтуватися на європейський ідеал особистості, відкритість новим знанням у навчанні та фаховій підготовці; незалежність від таких традиційних чинників соціалізації, як сім'я, релігія, політичні та

громадські рухи; неприйняття позиції пасивності під час зіткнення з труднощами; прагнення зайняти належний соціальний статус; планування власного життя; активізація участі в суспільно-політичному житті; прагнення отримати більше інформації тощо.

С. Литвиненко [112] соціально-педагогічну діяльність розглядала в межах підготовки майбутніх учителів початкових класів. Дослідниця вважає, що соціально-педагогічна діяльність є складовою педагогічної діяльності вчителя. За її концепцією, навчальний процес оволодіння соціально-педагогічною діяльністю пов'язаний з дотриманням певних педагогічних умов: побудови цього процесу як поетапного становлення професійно-особистісної готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності на основі взаємозв'язку теорії і практики; забезпечення інтегративних зв'язків соціально-педагогічної та педагогічної складових змісту підготовки; використання інтерактивних методів і форм навчання, потенціалу педагогічної практики та самостійної роботи студентів; впровадження професіографічного моніторингу. Автор подає науково-теоретичне обґрунтування особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності; розглядає концептуальні підходи щодо вивчення феномена «дитинства»; описує експериментальну модель підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності. Вчена зробила висновок, що підґрунтям діяльності школи як соціального інституту є забезпечення єдності розвитку, соціалізації та виховання дітей, яке вимагає спеціальної підготовки вчителів до соціально-педагогічної діяльності.

Підготовку студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості розглядав О. Межирицький [120]. У результаті вивчення функцій школи, як центру соціально-педагогічної роботи на селі, автором виявлено педагогічні умови функціонування соціальних педагогів в умовах сільської місцевості та сформульовано основні напрями соціально-педагогічної діяльності. На основі аналізу науково-педагогічних знань, соціального досвіду та з урахуванням розроблених дидактичних принципів, автор розкриває зміст підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, якість якої визначає категорією «готовність» (психологічний, практичний, психофізіологічний та науково-теоретичний компоненти). Заслужують на увагу положення, обґрунтовані автором, про те, що технологія практичного навчання майбутніх педагогів соціально-педагогічної роботи з урахуванням особливостей села потребує удосконалення. Основу конструювання форм і методів підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості складає діяльність навчальних

груп у соціально-педагогічному спрямуванні, формулювання і розв'язання творчих навчальних завдань, організація і проведення соціально-педагогічних практик.

У роботі Н. Романової [159] предметом дослідження було обрано організацію та управління діяльністю студентських соціальних служб у ВНЗ України. Дослідниця виявила особливості різних форм соціальної підтримки студентської молоді на рівні структурних підрозділів ВНЗ, державних установ, які реалізують молодіжну політику, а також визначила управлінські аспекти їх ефективного забезпечення. У дослідженні доведено і перевірено на практиці такі аспекти управління діяльністю студентських соціальних служб: програмно-цільове, адаптивне, менеджмент, самоуправління та самоорганізація. Автор констатує, що у ВНЗ проводиться певна робота щодо соціалізації та виховання студентства, простежується вплив навчальної групи на студента, роль кураторів у вирішенні проблем студентів. Водночас, студентська група потребує більш дієвої підтримки, конкретної допомоги. Зважаючи на це, автор доходить висновку, що у ВНЗ реальний рівень розв'язання соціальних проблем студентства не відповідає сучасним вимогам. Зокрема, це проблеми: соціалізації та адаптації на молодших курсах, які пов'язані з проживанням у гуртожитку; профілактики негативних явищ у студентському середовищі; формування здорового способу життя студентів; сприяння у набутті особистісного та професійного досвіду студентами – ці проблеми потребують подальшого дослідження.

Досвід організації соціальної роботи зі студентською молоддю у ВНЗ США представлено в роботі В. Тименко [192]. Автор зазначає, що одним із основних теоретичних підходів до визначення змісту соціальної роботи є позиція, прийнята спеціалістами США. Вона полягає у тому, що соціально-педагогічна діяльність виступає як інтегративна основа, яка систематизує та наповнює відповідним гуманістичним змістом види, форми, технології, організаційні моделі соціальної роботи зі студентською молоддю. Соціальна робота представлена як навчальний процес, під час якого студенти вивчають культуру, оволодівають навичками соціальної поведінки тощо. Метою соціальної роботи зі студентами у ВНЗ США є навчання, самовиховання, надання їм можливості визначити мету і сенс життя; засоби, за допомогою яких можна досягти продуктивної соціальної поведінки та включитися до системи неперервної освіти. Здійснюючи порівняльний аналіз змісту соціальної роботи зі студентською молоддю у ВНЗ США та України, дослідник дійшов висновку, що механізм управління навчально-виховним процесом у ВНЗ України

сьогодні не охоплює значної кількості соціальних проблем, з якими стикаються студенти в період професійного становлення під час навчання та резюмує, що існує потреба у створенні студентських соціальних служб на базі ВНЗ.

У монографії С. Харченка [206] представлено зміст та процес підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності з позицій системного підходу. На думку вченого, соціально-педагогічна діяльність є обов'язковою складовою підготовки вчителя, незалежно від його предметної спеціалізації. Вченим вперше запропонована концепція «блокового навчання», подана її детальна дидактична характеристика; запропоновано організаційні форми підготовки та активні методи навчання студентів соціально-педагогічній діяльності. Автор наголошує на тому, що соціально-педагогічна підготовка студентів повинна мати випереджальний характер з урахуванням розвитку соціальної та педагогічної ситуації, повинна бути спрямованою на перехід від навчально-дисциплінарного навчання і виховання до особистісного. На думку автора характер соціальної підготовки має передбачати трансляцію одержаних знань у практичну діяльність, але, оволодіваючи соціально-педагогічними знаннями, майбутній фахівець ніколи і нікому не буде їх відтворювати. Знання потрібні йому, як базисний компонент професійної компетентності до соціально-педагогічної діяльності, як складова частина його професійної культури. Дослідник акцентує увагу, що соціально-педагогічна діяльність на практиці не повторює логіку і характер засвоєння знань, незважаючи на те, що вони є підґрунтям соціально-педагогічної підготовки, тому під час формування інтегративних характеристик майбутнього фахівця відіграють допоміжну роль.

В умовах сьогодення особливо актуальними є дослідження, що присвячені окремим напрямам удосконалення професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з різними категоріями населення (С. Архипова [4], С. Когут [92], Ю. Мацкевич [119], Л. Міщик [125], С. Пашенко [144], В. Поліщук [150], О. Пономаренко [152], З. Фалинська [200], Л. Штефан [226] та інші). В контексті презентованого дослідження важливими є питання професійного самовдосконалення та професійної компетентності соціальних педагогів і соціальних працівників, які розглядає С. Архипова [4]. Заслужують на увагу положення дослідниці щодо актуальних питань соціально-педагогічних технологій з урахуванням вимог до підготовки фахівців соціальної педагогіки; представлено теоретичні та практичні аспекти акмеологічного підходу до підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Порівняльний аналіз систем професійної підготовки соціального педагога у ВНЗ України та Польщі здійснено С. Когут [92]. Автором досліджено вплив соціокультурних чинників на розвиток систем професійної підготовки соціальних педагогів в Україні та Польщі; розглянуто місце змін у соціальній політиці держав у процесі соціально-економічних перетворень; виявлено нормативну базу, що сприяє регулюванню соціально-педагогічної діяльності. Не можна не погодитися з висновками дослідниці, що в різні історичні періоди вплив на організацію систем професійної підготовки соціальних педагогів та діяльності соціально-педагогічного характеру мали громадські організації. На засадах дослідження емпіричних даних у сфері соціальної педагогіки та соціально-педагогічної діяльності України та Польщі, зроблено порівняльний аналіз спрямованості та змісту посадових обов'язків соціальних педагогів, виявлено їх соціально-педагогічний характер. Зокрема, дослідниця виявила причинно-наслідкові зв'язки, специфіку і тенденції соціальної політики обох країн, що є правовою, фінансово-економічною та орієнтаційною основою для розвитку систем професійної підготовки соціального педагога в Україні та Польщі. Автором проведено компаративний аналіз діяльності наукової школи соціальної педагогіки України та Польщі як суб'єкта-організатора систем професійної підготовки, який довів, що у своєму становленні вони подібні за змістом і характерними тенденціями.

Проблему підготовки соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку досліджувала Ю. Мацкевич [119]. Автором виокремлено особливості соціально-педагогічної роботи з людьми похилого віку, її зміст, акцентовано увагу на реальному стані готовності соціальних педагогів до роботи з цією категорією громадян. Автор визначає зміст підготовки соціального педагога до роботи з людьми похилого віку, звертає увагу на форми та методи соціально-педагогічної роботи. На думку дослідниці, соціально-педагогічна робота з цією категорією населення повинна бути зорієнтована на створення умов для самореалізації особистості похилого віку, наповнення її життя сенсом і змістом, новими взаємостосунками, планами, що компенсують численні втрати у старості та потребують їхньої власної активності, тобто необхідна спеціальна підготовка соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку.

Зазначимо, що певний інтерес становлять психологічний, педагогічний та управлінський аспекти професійної підготовки соціального педагога, які розкрито в роботі Л. Міщик [125]. У дослідженні стверджується, що соціальні педагоги доповнюють і

розвивають багатопланову діяльність закладів освіти, охорони здоров'я, культури, громадських організацій, виконуючи інтегративну функцію взаємозв'язку державно-громадських структур із сім'єю та особистістю. Основна концептуальна ідея автора полягає у тому, що соціальна робота, соціальна допомога, соціальні послуги, розглядаються як окремі види соціально-педагогічної діяльності. Дослідниця переконана, що належної ефективності професійної підготовки соціальних педагогів можна досягти лише орієнтуючись на особистісний потенціал студентів, що дозволяє вважати означену концепцію підготовки – особистісно-орієнтованою.

Важливим є виявлення психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективну підготовку соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілдової діяльності студентської молоді, що розглянуті в роботі С. Пащенко [144]. Заслуговує на увагу теоретичне обґрунтування та експериментально доведена доцільність та особливості етапів і форм роботи з майбутніми соціальними педагогами, включення їх у творчу професійну діяльність шляхом практичної роботи за різними методиками та соціально-педагогічними практиками.

У монографії В. Поліщук [150] подано теоретичні та методичні засади професійної підготовки соціальних педагогів. Дослідниця обґрунтовано розробила систему неперервної професійної підготовки соціальних педагогів; визначила та охарактеризувала основні компоненти цієї системи, виявила особливості їх функціонування; науково розробила моделі соціально-педагогічної діяльності та особистості соціального педагога на основі історико-педагогічного аналізу становлення і розвитку соціально-педагогічної діяльності в Україні; виявила та охарактеризувала основні етапи цього процесу. Спираючись на положення, обґрунтовані вченою, ми розуміємо професійну підготовку соціальних педагогів як процес і результат оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно-необхідними знаннями, вміннями і навичками, професійно-важливими особистісними якостями, які є основою формування готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності.

Формуванню професійно-етичної культури соціального педагога присвячена робота О. Пономаренко [152]. Автором науково обґрунтовано технології підготовки соціальних педагогів та основні напрями роботи, що знайшли своє застосування в таких технологічних процедурах, як: моделювання соціально-педагогічних ситуацій, у яких необхідно приймати рішення щодо морального вибору у процесі професійної взаємодії з різними суб'єктами соціально-педагогічної діяльності; відтворення запрограмованих ситуацій і можливих варіантів

розв'язання поставлених завдань; обговорення послідовності технологічних дій, шляхів досягнення результатів із включенням у цей процес педагогів-експертів та практиків.

З. Фалинська [200] досліджувала практичну підготовку майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. Автором розглянуто теоретико-методологічні положення та концептуальні засади цієї підготовки, акцентовано увагу на пріоритетності освіти, що передбачає випереджальний характер її розвитку, відкритість і безперервність; варіативність, яка полягає у створенні можливості вибору форм освіти. Розроблена, теоретично обґрунтована та експериментально досліджена модель неперервної практичної підготовки соціальних педагогів, організаційно-педагогічних умов, що забезпечують цей процес. Дослідниця дійшла висновку про необхідність професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів за умови оптимального поєднання вітчизняної практики та світового досвіду, наявності неперервної практичної підготовки цих фахівців за певних організаційно-педагогічних умов, упровадження нових технологій навчання, вдосконалення методики практичної підготовки з обов'язковим урахуванням регіональних потреб, умов і можливостей. Вона переконана, що професійна підготовка соціальних педагогів у ВНЗ – це процес формування фахівця нового типу, здатного швидко та адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми на всіх рівнях управління.

Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (період 20-90-ті роки XX століття) досліджувала Л. Штефан [226]. Важливим для нашого дослідження є те, що в роботі обґрунтовано сутність соціальної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання; проаналізовано провідні дефініції, визначено основні етапи та провідні тенденції розвитку соціально-педагогічної науки, її прогностичні тенденції в XXI ст. Узагальнено досвід роботи соціального педагога з різними категоріями населення; здійснено порівняльний аналіз складових змісту соціально-педагогічної діяльності на різних етапах розвитку соціально-педагогічної теорії в Україні.

На підставі теоретичного аналізу проведення професійної підготовки соціальних педагогів і практичного досвіду здійснення досліджуваного процесу, *виявлено низку протиріч* між:

- 1) реальним рівнем якості професійної підготовки соціальних педагогів і результативністю їхньої діяльності в умовах сьогодення;
- 2) сучасними об'єктивними вимогами практики до особистості соціального педагога та відсутністю цілеспрямованої програми його особистісно-професійного розвитку;

- 3) зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності соціальних педагогів і реальним рівнем їхньої професійної підготовки;
- 4) складністю професійних функцій соціального педагога і недостатністю розвинутих здатностей до продуктивного їх виконання;
- 5) особливостями студентської молоді, специфікою діяльності з ними та недостатньою компетентністю соціального педагога до роботи у студентському соціумі;
- 6) підвищенням вимог до соціального педагога як професіонала та рівнем розвитку його особистісно-професійних якостей, наявністю морально-духовного потенціалу.

Підсумовуючи аналіз наукових досліджень та спеціальної літератури, ми дійшли висновку, що в Україні склалися два напрями досліджень щодо підготовки соціальних педагогів. *Перший напрям* розвивається у зв'язку з професійною підготовкою вчителя до соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю як складова його професійної діяльності. *Другий напрям* – це спеціальна підготовка соціального педагога як професіонала до соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення. За першим напрямом соціально-педагогічний компонент є додатковою спеціалізацією, яка лише певною мірою може забезпечити виконання завдань соціально-педагогічної діяльності. Щодо другого напрямку, то за останні десять років представлено досить скромні напрацювання науковців, у яких розглядається підготовка соціальних педагогів як професіоналів до соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення. Суттєвим є те, що професійна підготовка соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю дослідниками не розглядалась, але вона, на нашу думку, є особливо актуальною.

В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору важливим є вивчення не лише вітчизняного досвіду професійної підготовки, але й досвіду світових освітніх систем з метою визначення нових підходів, напрямів розвитку професійної освіти в Україні з урахуванням міжнародних стандартів і тенденцій професійної підготовки фахівців. Зарубіжний досвід, без сумніву, має багатовікову історію; він багатогранний, різноаспектний та значно випереджає досвід України. У Європі та Америці є значний досвід і напрацювання в напрямі розвитку соціальної роботи та соціальної педагогіки як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Зокрема, під впливом дослідницької діяльності Х. Сведнера [166] у Швеції у 80-ті роки ХХ століття значно посилюється наукова традиція аналізу структури соціальної роботи, її системно-функціонального розуміння. Теоретична, дослідницька і освітня діяльність Х. Сведнера суттєво

вплинула на розповсюдження системних, філософсько-гуманістичних уявлень про соціальну роботу не тільки у Швеції, але й у Західній та Східній Європі, Японії, Китаї та інших країнах.

Диференціацію двох систем наукового знання про соціальну роботу в середині 70-х років XX століття обґрунтував П. Леонард [166]. Його концепція орієнтована на поліпарадигмальний статус науки про людину і суспільство та на парадигму природничо-наукового мислення, що спирається переважно на гуманістичну традицію в історії соціальної думки.

Систему знань і практичних підходів до соціальної роботи запропонували Канстофер Ханвей і Террі Філлот [115]. Особливістю дослідження є те, що в ньому описується і пояснюється практичне застосування конкретних методів роботи в означеному напрямі.

У роботі Пама Картера, Тоні Джефса і Марка Смітта [194; 195] описано технології соціальної роботи, зокрема акцентовано увагу на технології командної роботи, консультування в регіональних закладах соціальних служб, висвітлено проблеми кураторства і управління в цьому напрямі. Марк Доуел і Пітер Марш [51] розробили систематичну модель практики з чітко визначеною етичною підставою і практичним застосуванням.

І. Лоренц [115] запропонував реальний огляд стану соціальної роботи в Європі з урахуванням історичного і концептуального аспектів соціальної роботи в різних країнах. Автор переконаний, що соціальна робота завжди обмежується рамками системи соціального захисту і відіграє важливу роль у концентрації соціальної допомоги та відзначає, що в цій системі переважає гуманістичне покликання і функції соціального контролю. Відзначимо, що теорія і практика соціальної та соціально-педагогічної роботи в Західній Європі та США мають великий фонд наукових праць і практичний досвід. Натомість, не всі напрацювання західних учених можуть бути використані в Україні через значні розходження в соціально-економічному розвитку, призначенні соціальної та соціально-педагогічної роботи. Водночас, ідеї та досвід організації соціальної роботи, можуть бути прикладом для розвитку теорії та практики соціальної та соціально-педагогічної роботи.

Узагальнюючи зарубіжний досвід розвитку соціальної освіти, ми дійшли висновку, що в переважній більшості країн система підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників відрізняється варіативністю. Наявні різні підходи як до визначення змісту освіти, так і до змісту технології навчання. Підготовку кадрів здійснюють як державні, так і приватні структури. При цьому наявні загальні вимоги до моделі підготовки фахівців: до оволодіння означеною професією

допускаються особи, які мають життєвий досвід, практику соціальної взаємодії та особисту схильність до такої роботи; навчальними планами передбачено *час на практику в соціумі у межах 50 % від загального обсягу часу на підготовку фахівців, розробку і створення студентами соціальних проектів та їхнє впровадження.*

В Україні процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів зумовлюється сутністю соціально-педагогічної діяльності, її цінностями та характеризується метою, завданнями, змістом, технологією здійснення навчально-виховного процесу, характером взаємодії викладачів і студентів, досягнутими результатами. Основна мета процесу підготовки полягає у єдності навчання, виховання та всебічного розвитку студентів на основі цілісності та спільності в діяльності. Організація процесу підготовки фахівців умовно можна поділити на три етапи: початковий, основний та завершальний [150]. На *початковому етапі* для організації процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів створюються відповідні педагогічні умови. З цією метою вирішуються такі завдання: *цілепокладання, діагностика умов, прогнозування досягнень та планування розвитку процесу.* Сутність цілепокладання полягає в обґрунтуванні та постановці цілей, які необхідно трансформувати в конкретні завдання. Правильно визначити завдання процесу підготовки допомагає *педагогічна діагностика*, яка є дослідницькою процедурою, що спрямована на з'ясування умов та обставин, за яких має відбуватися процес підготовки. *Прогнозування* є наступним кроком процесу підготовки, сутність якого полягає в завчасному оцінюванні можливих результатів. Цей етап завершується скорегованям, на основі результатів діагностики, проектом організації процесу підготовки фахівця.

Основним етапом є процес здійснення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, який передбачає: постановку і роз'яснення мети та завдань; взаємодію викладачів і студентів; використання визначених методів, засобів і форм підготовки; створення сприятливих умов; стимулювання діяльності студентів. Результативність процесу підготовки соціальних педагогів залежить від доцільності поєднання зазначених елементів між собою, їх спрямованості, практичної реалізації мети; від наявності зворотних зв'язків, які дозволяють своєчасно здійснювати корекцію та педагогічну взаємодію. На *завершальному етапі* процесу підготовки соціальних педагогів здійснюється аналіз досягнутих результатів, що допомагає зрозуміти причини відхилень визначити: де, як і чому допущені помилки, або за рахунок створення яких умов досягнуті позитивні результати.

Особливістю процесу становлення професії соціальних педагогів в Україні було те, що попереду завжди йшли педагоги. Для соціальної роботи, з моменту її зародження і до нашого часу, була характерною домінуюча роль соціальної педагогіки, що дозволило певною мірою скоротити наше відставання від досвіду зарубіжних країн. Те, що соціальні педагоги проклали дорогу професії соціального працівника, є закономірним не лише тому, що базову основу професійної компетентності цього фахівця становлять психолого-педагогічні, етичні та моральні характеристики, але й тому, що цьому послужили вітчизняні традиції педагогічного середовища [90].

Функціонально діяльність соціального педагога наближена до професійної діяльності спеціаліста із соціальної роботи. Однак розмежувати соціально-педагогічну сферу і сферу соціальної роботи надзвичайно складно через те, що вони знаходяться на стадії формування і не мають чітко визначених функцій [39]. Можна виокремити лише деякі відмінності: якщо соціальний педагог у професійній діяльності має справу з людьми у процесі їх розвитку, виховання та соціального становлення, то об'єктом професійної діяльності соціального працівника є люди, які мають соціальні, психологічні, фізичні, побутові проблеми, обмежені функціональні можливості, девіантну поведінку, наркотичну залежність, незалежно від віку, обставин, причин.

У розумінні сутності понять «соціальний педагог» і «соціальний працівник» наявні різні погляди, різні підходи щодо визначення їх функцій, змісту, форм, методів і технологій роботи. Особливістю діяльності соціального педагога порівняно із соціальним працівником є те, що процедура встановлення соціального діагнозу є обов'язком саме соціального педагога [57]. Після проведення спеціальної діагностики соціальний педагог диференціює отримані матеріали та доручає обстежених клієнтів соціальним працівникам відповідної кваліфікації. Водночас, соціальний педагог і соціальний працівник, надаючи соціальну допомогу, діють спільно, реалізуючи свої функціональні обов'язки. Специфіка діяльності соціального педагога полягає в уміннях: розвивати взаємини, що сприяють успішній професійній діяльності; активізувати зусилля клієнтів на вирішення проблем, домагатися їхньої довіри; налагоджувати відносини між конфліктуючими особами, забезпечувати міжінституційні зв'язки тощо. Відтак, педагогічна і соціальна діяльність завжди пов'язані з пошуком, творчістю фахівців соціальної сфери під час вирішення конкретних ситуацій, тому важливим є оволодіння принципами та методами соціальної педагогіки, що охоплює систему цілеспрямованої підтримки життєвих сил і можливостей особистості.

Соціальна робота, як вид діяльності, спрямована на досить складний об'єкт: людину або групу людей, які потребують соціального захисту, соціальної допомоги, підтримки, корекції, реабілітації тощо. Майже всіх соціальних педагогів можна вважати соціальними працівниками, але не всі соціальні працівники є соціальними педагогами. Наприклад, патронажна сестра, яка доглядає за хворим, є соціальним працівником і не відноситься до соціальних педагогів, але всі категорії соціальних працівників повинні мати соціально-педагогічну підготовку відповідно до своєї спеціалізації [182]. Відтак, вивчення проблем соціальної педагогіки сприяє розвитку соціальної роботи, її перетворенню на високопрофесійну соціально-педагогічну діяльність, що спроможна внести свій вклад в інтеграцію виховних можливостей суспільства для підвищення культурного рівня.

У понятійно-термінологічному словнику визначено, що соціальний педагог – це спеціаліст, зайнятий у сфері соціальної роботи або освітньо-виховної діяльності, який здійснює посередницьку роль між освітніми закладами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля з метою створення у соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків, молоді та дорослих [184].

Л. Міщик [125] вважає, що соціальний педагог є професійним працівником соціуму, фахівцем з виховної роботи з дітьми, їхніми батьками, дорослим населенням у сімейно-побутовому мікросередовищі; з підлітками, молодіжними групами, об'єднаннями, з організації культурно-дозвілєвої, фізкультурно-оздоровчої, трудової, ігрової та інших видів діяльності; групового спілкування, технічного, художнього та інших видів творчості; дітей та дорослих у соціумі. На думку О. Безпалько [10], соціальний педагог – це спеціаліст, який зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності.

Погоджуючись із зазначеними вище трактуваннями поняття «соціальний педагог», вважаємо за доцільне розширити сутність означеного поняття, конкретизуючи його в межах презентованого дослідження. На нашу думку, соціальний педагог – це спеціаліст, який має вищу професійну освіту в соціальній сфері, спроможний до соціально-педагогічної роботи у студентському середовищі, пріоритети якої вбачає: у сприянні всебічному розвитку студентів, їхній соціалізації, адаптації та самореалізації; в організації соціально-педагогічного супроводу; в профілактиці негативних впливів на студентів зовнішнього соціального оточення, формуванні здорового способу життя студентської молоді – з метою духовного розвитку та гармонізації відносин на особистому, міжособистісному та надособистісному рівнях.

А. Капська [80] доцільно акцентує увагу на тому, що предметом соціально-педагогічної діяльності є не просто сама людина, а людина у середовищі, у взаємодії з різними соціальними інститутами: сім'єю, закладами освіти, культури, спорту тощо. Соціально-педагогічне середовище, з яким взаємодіє кожен індивід, включає: природні, соціокультурні та економічні умови; соціально-психологічний клімат середовища; звичаї та обряди; окремих осіб, їх групи та все суспільство з інституалізованими структурами.

Структура діяльності соціального педагога передбачає наявність таких компонентів: суб'єкта (того, хто її виконує), об'єкта (того, для кого соціальна робота спеціально організована або на кого спрямована), мети (до чого або на що вона спрямована), функцій (які при цьому виконуються), засобів (за допомогою яких форм, методів і технологій відбувається досягнення мети) та її результату. На рис. 1.2.1 наочно показано, що діяльність соціального педагога відбувається у напрямі від суб'єкта до об'єкта, незважаючи на те, що об'єкт є головним та визначає зміст діяльності. Об'єктом діяльності соціального педагога є студентська молодь, якій необхідна допомога у процесі соціалізації та адаптації до соціального середовища ВНЗ.

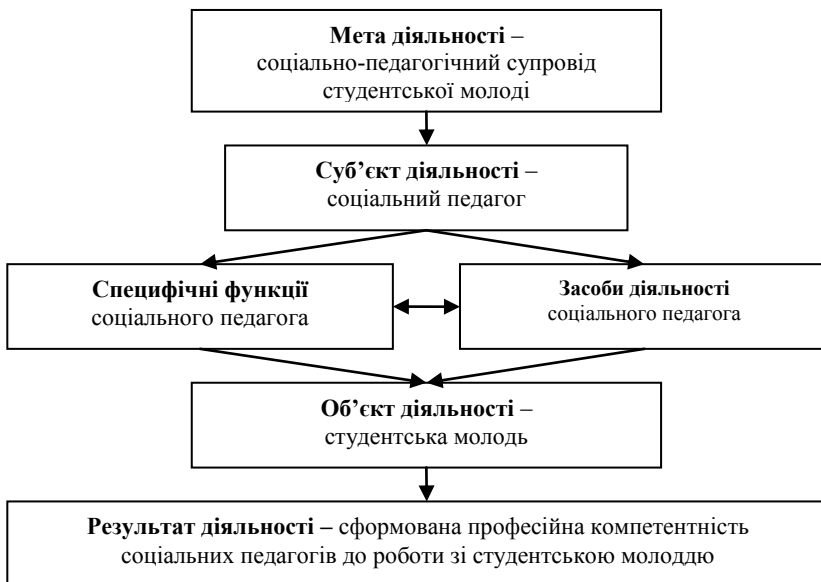


Рис. 1.2.1. Структурна схема діяльності соціального педагога, який працює зі студентською молоддю у ВНЗ

В аспекті започаткованого дослідження, мета соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю полягає у створенні таких педагогічних умов, за яких кожен студент зможе максимально проявити свої можливості, збільшити власний рівень самостійності, здатності ефективно розв'язувати соціальні проблеми, що допоможе студенту адаптуватися до умов навчання у ВНЗ, до зміни режиму праці та відпочинку; до входження у новий колектив. Конкретизація мети відбувається у змісті соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю, яка визначає сукупність провідних професійних завдань стосовно суб'єкта та об'єкта.

Серед завдань виокремлюємо: сприяння соціалізації та адаптації студентів до соціосередовища ВНЗ; формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграція студентів у групи; збереження і зміцнення фізичного, психічного, соціального здоров'я студентів; створення сприятливого середовища для розвитку здібностей та інтелекту, реалізації їхніх можливостей; надання індивідуальних і групових консультацій з метою соціального і професійного становлення; профілактика негативних впливів зовнішнього соціального середовища на студентів; організація соціально-педагогічного супроводу для студентської молоді.

За нашим переконанням, підготовка соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю є психолого-педагогічною проблемою, тому що педагогіка є базовою дисципліною, яка дозволяє соціальній педагогіці вивчати особливості виховання, освіти, навчання та розвитку особистості на різних етапах її становлення. Розкриваючи педагогічні закономірності та принципи навчання і виховання, здійснюючи порівняльну характеристику форм, методів прийомів педагогічної діяльності, педагогіка вказує соціальному педагогу дієві шляхи, засоби та способи вирішення соціально-педагогічних завдань.

А. Капська [81] зазначає, що педагогічна система, в межах якої здійснюється підготовка майбутніх соціальних педагогів, є цілеспрямованим процесом: організації активної навчально-пізнавальної діяльності щодо оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками; розвитку соціально-педагогічної спрямованості, формування особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця, що інтегрує в собі соціальний та педагогічний аспекти проблеми. У меті педагогічної системи ці аспекти виражені через принципи: соціальної зумовленості професійної підготовки, діагностичної цілеспрямованості, прогностичності, регулюючої орієнтації; у змісті підготовки – через вимоги гуманізації та відкритості соціально-педагогічної діяльності; у формах і методах навчання – через перенесення акценту із засвоєння предметно-

дисциплінарного знання на становлення загальних характеристик особистості спеціаліста; водночас, у меті та змісті підготовки домінує соціальний аспект, а у формах і методах навчання – педагогічний.

Окрім цього, ми спираємося на результати досліджень з психології, оскільки вони дозволяють більш досконало зрозуміти психологічні особливості студентів, що є підґрунтям для розробки методів і форм соціально-педагогічної діяльності. У процесі взаємодії та спілкування відбувається взаємовплив студентів один на одного, внаслідок чого формується спільність поглядів, соціальних настанов, ставлення до праці, до людей, до власних якостей. На нашу думку, для того, щоб успішно здійснювати підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, необхідно вивчати вікові, психофізіологічні особливості розвитку, а також суб'єктивний внутрішній світ студентської молоді як об'єкта роботи соціального педагога. Доцільно підкреслити, що ні освіта, ні відбір кадрів, ні створення професійно-орієнтованого і психологічно-мотивованого середовища ще не створюють соціального педагога як професіонала. Тільки системне осмислення і використання різноаспектних наукових підходів до вдосконалення навчального процесу у ВНЗ може стати тією складовою, на основі якої може об'єктивно і продуктивно розвиватися організаційно-методична та науково-технологічна тактика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Отже, випускнику ВНЗ, як громадянину України, для відповідності цивілізації XXI століття, необхідно мати високі моральні якості. По-перше, необхідно позбавитися таких якостей особистості, як конформізм, пасивність, зневіра у своїх правах, що гарантуються Конституцією і Законами України. Водночас, необхідно розвивати такі якості особистості, як моральність, впевненість, завзятість, здатність до переконливого доведення своєї думки, поважаючи думку колег; правова ерудованість, законслухняність, впевненість у своїй правовій захищеності, соціальна і професійна активність.

Резюмуючи зазначене вище, ми дійшли висновку, що підготовка майбутніх соціальних педагогів – це багатогранний, інтегративний, педагогічний процес, що забезпечується створенням необхідних педагогічних умов для оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, професійним досвідом з метою формування особистісно-професійних якостей, які необхідні для успішного функціонування в системі міжособистісних відносин, результатом чого є формування професійної компетентності соціальних педагогів.

1.3. Особистісно-професійні вимоги до рівня підготовки соціального педагога

Провідною особливістю соціально-педагогічної роботи є вміння спеціаліста оперативно визначати проблеми та потреби на індивідуальному, міжособистісному і суспільному рівнях. Лише професійно грамотний фахівець спроможний вирішувати складні, суперечливі та соціально-необхідні проблеми, що назріли в нашому кризовому соціумі. Розвиток будь-якої професії залежить від зміни вимог суспільства до її представників, підставою для чого є рівень розвитку самого суспільства. Вимога є положенням, що містить конкретні критерії, які повинні бути виконані. Вимоги включають наявність знань, умінь, навичок, певних особистісних і професійних якостей, життєвого досвіду, норм поведінки, систематизація яких розглядається в кваліфікаційній характеристиці фахівця.

Освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки фахівця – це державний нормативний документ, у якому узагальнюється зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та професійної підготовки фахівця за визначеною спеціальністю певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) – це державний нормативний документ, у якому відображено цілі освітньої та професійної підготовки; передбачено вимоги щодо рівня освітньої та професійної підготовки фахівця; психологічні, економічні, виробничі, технічні характеристики діяльності за означеною спеціальністю; служить основою для розробки змісту освіти, профорієнтаційної роботи тощо.

Для соціальних педагогів таким документом є «Кваліфікаційна характеристика соціального педагога та соціального працівника», що є невід'ємною складовою професійної культури соціального педагога, в якій відображено ставлення до суспільства, соціально-педагогічної діяльності з метою вдосконалення та перетворення соціальної дійсності.

У 2002 році в Україні професію «соціальний педагог» було офіційно введено до кваліфікаційного переліку спеціальностей.

Провідним завданням соціально-педагогічної роботи є налагодження балансу взаємодії та відповідальності суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством. Особливість соціально-педагогічної роботи полягає в умінні соціального педагога визначати проблеми та потреби клієнта на індивідуальному, міжособистісному, соціальному рівнях. Соціально-педагогічну роботу не можна уявити без посередництва, яке відіграє важливу роль. Необхідність посередництва між особистістю та різними соціальними

структурами виникає тоді, коли перший не може самостійно реалізувати свої права та можливості, тому соціальний педагог сприяє, з одного боку, ефективній адаптації особистості в оточуюче виховне та соціальне середовище, а з іншого – гуманізації цього середовища. Отже, соціальний педагог виконує роль універсала, проте його універсальність має досить чіткі предметні межі, що визначаються змістом освітніх та виховних проблем особистості та можливими шляхами їхнього вирішення.

Соціально-педагогічна робота відрізняється від традиційних сфер діяльності, що пов'язані з аналізом і вирішенням проблем людей (психологія, соціологія, юриспруденція, педагогіка тощо), перш за все своїм інтегративним характером. Зміст цієї роботи складається з елементів суміжних професій, що збагачують їх інформацією, інструментарієм, технологіями тощо. Соціальний педагог сприймає клієнта як цілісного індивіда, різносторонньо, у той час як суміжні спеціалісти підходять до вирішення проблеми лише з позицій своєї спеціалізації. Цілісне бачення клієнта дозволяє урівноважити тенденцію часткової «презентації» в окремих професіях. Водночас, кваліфіковане сприйняття клієнту під час вирішення проблем, що виникають у процесі соціалізації, визначає професійні особливості соціально-педагогічної роботи.

Виявляють декілька напрямків здійснення соціально-педагогічної діяльності соціального педагога: між студентом і різними структурами та установами суспільства; між студентом та викладачами або вихователями; між студентом та іншими спеціалістами, яких залучають до вирішення виховних та навчальних проблем (тренери, керівники гуртків тощо); між студентом та академічною групою, однолітками, студентами університету взагалі, молодіжними групами тощо.

Ефективне здійснення соціальним педагогом професійних функцій можливе за наявності певних умов, як от:

- розуміння соціальним педагогом проблем клієнтів (студента), його здатності до свідомого розуміння суті проблеми;
- здатності соціального педагога до адекватного представлення та вираження (репрезентації) проблем клієнта (студента);
- наявності навичок для комунікативної взаємодії з метою знаходження спільної мови, що забезпечує взаєморозуміння різних спеціалістів та їхнє ефективне співробітництво;
- знань про наявність соціальних ресурсів, які є у різних закладах та установах, що працюють з проблемними підлітками та молоддю;
- знань інструментальних можливостей представників суміжних професій, які залучаються до участі під час вирішення проблем клієнтів.

Соціальний педагог згідно з посадовими обов'язками:

- вивчає психологічні, медико-педагогічні особливості дітей та молоді;
- проводить обстеження умов життя дітей, молоді, інших категорій населення в мікросоціумі;
- виявляє інтереси, потреби, труднощі, проблеми, конфліктні ситуації, відхилення у поведінці дітей та молоді;
- надає своєчасну допомогу та підтримку дітям та молоді;
- здійснює реабілітацію дітей-інвалідів;
- організовує роботу з дітьми та молоддю за місцем проживання;
- забезпечує соціальний супровід дітей-сиріт;
- виступає посередником під час розв'язання проблемних ситуацій між дитиною та групою однолітків, дитиною та батьками, дитиною та різними організаціями, дитиною та спеціалістами різних соціальних служб, відомств та адміністративних органів;
- здійснює профілактику негативних явищ серед молоді.

Придатність спеціаліста до виконання наведених посадових обов'язків визначається рівнем сформованості в нього когнітивного та операційного компонентів готовності до соціально-педагогічної роботи. Когнітивний компонент (знання) є теоретичною основою соціально-педагогічної діяльності. Теоретичні знання допомагають під час практичної діяльності створювати систему засобів та прийомів для досягнення професійної мети, орієнтуватися в ситуаціях, планувати діяльність, оцінювати результативність.

До системи базових теоретичних знань відносять:

- основи соціальної політики держави;
- специфіка соціально-правового захисту дітей та молоді;
- основних закономірностей розвитку особистості;
- основи соціології, психології та педагогіки;
- специфіка роботи в різних мікросоціумах;
- особливості діяльності з сім'єю, різними групами дітей та молоді;
- специфіка потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді;
- функції державних і недержавних організацій у системі соціально-педагогічної діяльності;
- способи психолого-педагогічної діагностики;
- сучасний стан і тенденції розвитку молодіжних об'єднань.

Стандарт вищої освіти – освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) соціального педагога передбачає наявність уявлень про:

- теорію та методику роботи з окремим клієнтом або групою;
- ресурси та послуги, що надаються суспільством (громадою);

- програми та цілі соціальних служб на місцевому та державному рівнях;
- організацію місцевої інфраструктури та розвиток служб охорони здоров'я і соціального забезпечення;
- основи політичної та соціально-економічної теорії;
- результати наукових досліджень, які можна використовувати в практичній роботі;
- расові, етнічні та інші культурні групи, їхні моральні цінності, життєві устрої, проблеми, що звідси випливають;
- теорію і практику проведення спостережень, зокрема за практичною соціальною роботою;
- концепції та методи соціально-виховного планування;
- теорію і практику управління діяльністю інших людей;
- соціальні, психологічні та інші дослідницькі методи та методики;
- теорію та концепції управління службами для дітей та молоді;
- фактори навколишнього середовища, що впливають на клієнта;
- теорію і методи психосоціальної оцінки різних видів і форм;
- теорію організаційних і соціальних методів заохочення дітей та молоді до активної життєдіяльності;
- теорію і методи соціально-правової практики;
- стандарти та практику професійної соціально-педагогічної роботи;
- теорію і методи викладання та навчання;
- проведення політики соціального захисту дітей та молоді;
- закони і постанови на місцевому, регіональному і державному рівнях, що впливають на різні види послуг.

Перераховані базові знання реалізуються під час проведення практичної діяльності соціального педагога, а тому вони тісно пов'язані з уміннями, що складають операційний компонент готовності до соціально-педагогічної роботи. Уміння – це здатність людини виконувати певні дії під час здійснення тієї або іншої діяльності на основі відповідних знань. Уміння поділяються за видами на: предметно-практичні, предметно-розумові, знаково-практичні, знаково-розумові. До інтегрованих умінь, якими повинен володіти кожний спеціаліст, незалежно від специфіки конкретної роботи належать:

- *аналітичні вміння* виявляються у здатності до: аналізу процесів та явищ, що відбуваються в соціумі та впливають на стан і розвиток дітей та молоді; визначення причинно-наслідкових зв'язків і процесів соціалізації особистості; з'ясування сутності соціально-педагогічних проблем конкретної особистості та її найближчого соціального оточення (родини, школи, групи ровесників тощо); аналізу стану

особистості та впливу на неї мікросоціуму; визначення проблем особистості та усвідомлення необхідності спільної діяльності з особистістю щодо подолання проблем;

- *організаторські вміння* полягають у наявності навичок створення та розвитку офіційної та неофіційної мережі соціальної підтримки особистості; в залученні волонтерів, які зможуть надати допомогу, певні послуги та ресурси;

- *комунікативні вміння* виявляються у: володінні культурою міжособистісного спілкування і соціальної взаємодії; культурі мовлення; змісті спілкування; наявності навичок: для налагодження контакту з людьми; взаємодії з клієнтом у позитивному емоційному напрямі;

- *прогностичні вміння* виявляються у: прогностичному мисленні, здатності до прогнозування різних варіантів розв'язання проблем дітей, молоді, дорослих шляхом їхнього залучення до спеціально-організованої соціально-педагогічної діяльності; прогнозуванні розвитку особистості з урахуванням її проблем і потреб; постановці мети діяльності та її завдань, передбаченні можливих результатів роботи; плануванні роботи;

- *рефлексивні вміння* розвиваються в результаті: самоаналізу власної соціально-педагогічної діяльності; усвідомлення позитивних і негативних аспектів такої діяльності;

- *проектувальні вміння* пов'язані із: визначенням конкретного змісту діяльності, спрямованої на досягнення поставленої соціально-педагогічної мети; створенням програм діяльності за окремими напрямами роботи; здійсненням відбору необхідних методів і форм діяльності; конкретизацією змісту роботи в кожному окремому випадку.

Зокрема, соціальний педагог *повинен уміти*:

- цілеспрямовано та з розумінням слухати інших людей;
- збирати інформацію для підготовки соціальної оцінки;
- формувати та підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги;
- інтегрувати вербальну і невербальну поведінку;
- спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їхніх проблем і завойовувати їхню довіру;
- обговорювати делікатні проблеми з увагою і підтримкою, викликаючи довіру у клієнта;
- знаходити творчі шляхи вирішення проблем клієнта;
- визначати необхідність припинення допомоги клієнтові;

- проводити дослідження та інтегрувати їхні результати;
- бути посередником, вести переговори між конфліктуючими сторонами;
- забезпечувати зв'язок між організаціями та окремими людьми.

Отже, професійні уміння характеризують соціально-педагогічну культуру фахівця соціальної сфери, відображають його особливості як людини, так і спеціаліста у взаємозв'язку внутрішньої та зовнішньої культури. На думку А. Капської [81], до структурних елементів педагогічної культури соціального педагога відносять педагогічні здібності, психолого-педагогічну спрямованість особистості, педагогічну майстерність, мистецтво спілкування з людьми та культуру професійної поведінки.

Соціально-педагогічна робота належить до таких видів професійної діяльності, в яких не лише знання та вміння, але й особистісні якості спеціаліста, його життєвий досвід мають важливе значення для її результативності. Оскільки соціальний педагог працює у сфері «людина-людина», провідною вимогою якої є здатність спеціаліста успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин, то рівень професійної компетентності соціального педагога визначається, в першу чергу, наявністю особистісних якостей. Розкриваючи особистісні якості соціального педагога, їх поділяють на такі групи:

1) *психологічні характеристики*, що є складовою частиною здатності до даного виду діяльності. Відтак, сюди включаються вимоги, що характерні для *психічних процесів*: сприйняття, добра зорова та слухова пам'ять, уява, творче мислення, послідовність у діях; емоційна врівноваженість, наполегливість, спостережливість. Також впливають *психічні стани*: втома, апатія, стрес, тривожність, депресія. Істотну роль у формуванні цілісного образу особистості відіграють: досвід роботи з людьми, установки та ціннісні орієнтації. Орієнтація на цілісний образ соціального педагога дозволяє вирішувати відбір абітурієнтів на навчання або фахівців на роботу;

2) *психоаналітичні якості* – це якості, що орієнтовані на удосконалення соціального працівника як особистості – адекватна самооцінка власних вчинків, самоконтроль, самокритичність, прагнення до самовдосконалення, самоаналіз, само дисциплінованість, уміння переключатися і керувати своїми емоціями;

3) *психолого-педагогічні якості* – спрямовані на створення ефекту індивідуальності – комунікативність (уміння встановлювати контакт з людьми); емпатійність (уміння уловлювати настрій людей, виявляти їхні установки, співпереживати їхні нестатки); візуальність (зовнішня привабливість); красномовство (вміння навіювати, вселяти

віру та переконувати), оптимізм; перцептивність (сприймання іншої людини);

4) *морально-етичні* – чесність, справедливість, тактовність, уважність, альтруїзм, терпимість, емпатійність, відповідальність, скромність, відвертість, доброта, уважність, конфіденційність.

Права соціального педагога: представляти та захищати інтереси клієнтів в органах законодавчої та виконавчої влади; вести державну або приватну соціальну практику за наявності сертифіката за спеціальностями «Соціальний педагог», «Соціальний працівник»; збирати інформацію, пов'язану з потребами дітей та дорослих, здійснювати соціологічні опитування, діагностичні обстеження; робити офіційні запити в державні установи та громадські організації з проханням вирішувати особисті та соціальні проблеми; інформувати державні органи про сутність певної проблеми у сфері своєї діяльності; вносити пропозиції до установ, організацій та підприємств про заохочення батьків, родин, конкретних осіб або груп за активність та соціальні ініціативи; вести активну популяризацію досвіду сімейного виховання, пропагувати здоровий спосіб життя, зокрема у засобах масової інформації; очолювати громадські рухи громадян, спрямовані на вирішення конкретних соціальних проблем за місцем проживання, праці, навчання; сприяти правовому регулюванню взаємовідносин молодіжних організацій, об'єднань громадян з різними адміністративними структурами.

Етичні обов'язки соціального педагога стосовно клієнтів:

1. *Пріоритетність інтересів клієнта:*

- не використовувати відносини з клієнтом у власних інтересах;
- не брати участь у будь-яких формах дискримінації – расової, національної, релігійної, сексуально орієнтованої, вікової тощо;
- інформувати клієнтів про ризик, права, можливості та обов'язки, які виникають внаслідок їх звертання до соціальної служби;
- уникати зв'язків та відносин, які завдають шкоди клієнтам;
- керуватися порадами та рекомендаціями колег і наставників, якщо вони, на думку клієнта, слугують його інтересам;
- ні за яких обставин не вступати з клієнтами в сексуальні стосунки;
- закінчити роботу з клієнтом і професійні стосунки з ним та його родиною, якщо вони більше не слугують інтересам справи;
- не дозволяти втягувати себе ні в які справи, пов'язані з приниженням честі та гідності клієнта, применшенням громадянських або юридичних прав, навіть якщо про це буде просити сам клієнт;

- якщо інша особа офіційно уповноважена виступити на захист клієнта, мати справу з цією особою виключно в інтересах клієнта;
- забезпечувати активну суб'єктну позицію самого клієнта;
- не допускати приниження його гідності формами благодійної допомоги.

2. Конфіденційність:

- використовувати конфіденційну інформацію, отриману від клієнта, лише у разі професійної необхідності;
- повністю інформувати клієнта про межі конфіденційності, а також про те, для чого певна інформація буде використовуватися;
- у разі необхідності надавати клієнтам будь-які офіційні записи, які стосуються їхньої справи;
- забезпечувати конфіденційність інформації, що є у записях;
- одержувати свідомий дозвіл клієнта на ведення будь-яких нотаток, машинописних протоколів, відео- чи аудіозаписів;
- отримати дозвіл клієнта на присутність третіх осіб.

3. Гонорари:

- соціальний педагог не повинен приймати цінних подарунків за виконану роботу;
- співробітник соціальної служби повинен впевнитися, чи співрозмірні з обсягом наданої допомоги фінансові можливості клієнта.

Етичні обов'язки соціального педагога перед суспільством – не допускати суспільної дискримінації будь-якої особи чи групи людей за будь-якою ознакою; сприяти позитивному реформуванню соціальної політики та законодавства і залучати до цього широку громадськість; розширювати особистісні можливості усіх людей.

Етичні норми соціального педагога стосовно своїх колег – повага, чесність, ввічливість, доброзичливість, добросовісність під час заміщення своїх колег; об'єктивність, толерантність та безпристрасність у виконанні контрольних чи експертних функцій; професійна відповідальність за клієнтів колег лише за згоди останніх.

Етичні норми соціального педагога стосовно керівництва – працювати над підвищенням дієвості та ефективності роботи соціальних служб; працювати так, щоб запобігати помилкам та уникати їх; використовувати ресурси керівної установи тільки за призначенням.

Етичні обов'язки соціального педагога перед своєю професією – удосконалювати професійну майстерність; виступати проти неетичної поведінки колег; запобігати використанню некваліфікованих форм і методів соціально-педагогічної роботи; рекламувати свою діяльність,

подавати лише достовірну інформацію; всебічно допомагати населенню певного мікрорайону, сприяти його поінформованості та доступності соціальних служб.

Принципи соціально-педагогічної роботи – цілеспрямованість професійної діяльності; дотримання законності та прав людини; зв'язок змісту і форм соціально-педагогічної діяльності з конкретною соціальною ситуацією клієнта; індивідуальний та диференційований підхід; гуманізація; клієнтоцентризм; рівноправність та незалежність у наданні допомоги; поєднання допомоги із самодопомогою; інтеграція зусиль усіх соціальних інституцій; принцип адаптації різних категорій молоді під час соціально значущої діяльності; узгодженість довготривалих та короткотривалих перспектив соціалізації особистості; конфіденційність та етичність; толерантність (повага до особистості) та опора на її позитивні якості; партнерство та взаємна довіра; безкоштовність обслуговування та вартість послуг; принцип системності у виборі засобів.

Отже, соціальний педагог повинен володіти чималим арсеналом знань, умінь, навичок: мати глибокі знання у сфері наук про людину з таких дисциплін, як: педагогіка, психологія, акмеологія, соціологія, право та ін. Професійні знання та уміння у поєднанні з відповідними особистісними якостями, здатністю до персональної відповідальності за результати своєї діяльності та поведінки, працелюбності, творчості – розглядаються як готовність до професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

2.1. Студентська молодь – суб'єкт навчальної діяльності та об'єкт роботи соціального педагога

Історично студентство, як особлива група суспільства та соціально-професійна категорія, виникло в Європі у XI-XII столітті одночасно з першими університетами. Середньовічне студентство було вкрай неоднорідне, як у соціальному, так і у віковому відношенні. З розвитком і підвищенням соціальної значущості вищої освіти роль студентства в житті суспільства зростала. Студентство було не лише джерелом поповнення кваліфікованих кадрів, інтелігенції, але й досить чисельною соціальною групою. Студентство виникло як особливий соціальний прошарок суспільства, який до сьогодні зберіг основні ознаки своєї корпоративності.

У науковій літературі немає однозначного визначення сутності поняття «студентство», опису характеру і специфіки діяльності цієї соціальної групи. Так, в енциклопедичному словнику [25], терміном студентство позначаються ті, хто навчається у ВНЗ, тобто дефініція «студентство» означає особливу соціальну групу, яка характеризується певною чисельністю, статеві-віковою структурою, територіальним розподілом. Ця група має певне суспільне становище, роль і статус; проходить стадію соціалізації (студентські роки) та відрізняється від іншої молоді певними соціально-психологічними рисами. Студентство не посідає самостійного місця в системі виробництва, студентський статус є свідомо тимчасовим, а суспільне становище студентства і його специфічні проблеми визначаються характером суспільного ладу і конкретизуються залежно від рівня соціально-економічного і культурного розвитку країни, включаючи і національні особливості системи вищої освіти.

У Законі України «Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні» [65] визначено, що молодь – це частина суспільства, соціально-демографічна група, яка визначається певною віковою стратифікацією, особливостями соціального стану та соціально-психологічних характеристик, рівнем входження в процес соціалізації. Вікові рамки молоді за цим Законом визначалися в межах

від 14 до 28 років, а з 2004 року – від 14 до 35 років. Приналежність до студентської молоді визначається віковими межами, нижня – на практиці зумовлена наявністю атестата про середню освіту, а верхня – не виходить за 30-річний рубіж. Основну масу студентів, які навчаються у ВНЗ, складають юнаки та дівчата віком від 18 до 25 років.

Значний інтерес становлять праці вчених, які вивчали студентство як соціальну групу: С. Вітвицька [36], А. Власенко [37], І. Зімня [73], Ю. Колесніков [161], В. Лісовський [111], Б. Рубін [161], Л. Сокурянська [179] та інших. С. Вітвицька [36], характеризує студентство як особливу соціально-мобільну, культурну групу, важливе джерело відтворення інтелігенції, метою діяльності якої є організована підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві.

А. Власенко [37] визначає студентство, як особливу соціальну групу, що формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці та культурі є головним і єдиним заняттям.

З психолого-педагогічного погляду визначає студентство І. Зімня [73], яка підкреслює, що це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно-об'єднаних закладом вищої освіти. Студентство включає людей цілеспрямованих, які систематично опановують знання і професійні вміння та сумлінно зайняті навчанням.

У розвиток молодіжної та студентської проблематики помітний внесок зробив В. Лісовський [111], який характеризував молодь як покоління людей, які проходять стадію соціалізації, засвоюють освітні, професійні, культурні та інші соціальні функції залежно від конкретних історичних умов. Водночас, студентство – це специфічна соціальна група, що за суспільним становищем наближена до інтелігенції, є її резервом і призначена в майбутньому до занять висококваліфікованою працею в різних галузях науки, техніки, управління, культури тощо. Автор виділив основні типи студентів на підставі таких характеристик, як: ставлення до навчання, суспільна активність, загальна культура і колективізм.

Б. Рубін і Ю. Колесніков [161] охарактеризували студентство як соціальну групу, яка функціонує в системі вищої освіти, виступає як об'єкт виробництва, предметом якої є не річ, а сама людина, особистість, тому головною формою виробництва є навчально-освітня діяльність. Спільна праця сприяє згуртованості та колективізму; процес

навчання передбачає включення в систему соціальних суспільних відносин, заміщення позицій та засвоєння соціальних цінностей.

У монографії Л. Сокурянської [179], сучасне студентство визначено з соціологічного погляду, як соціокультурна спільність, яку складають вихованці ВНЗ, що засвоюють і присвоюють соціальну суб'єктність у когнітивній, професійній, громадсько-політичній сферах життєдіяльності історичного суспільства, завдяки інтеріоризації ціннісно-нормативної системи даного суспільства, а також такого соціального інституту як вища школа і продукують нові аксіофеномени, які знаходять відображення і проявляються в їх символічному і предметному світі.

Погоджуючись із трактуваннями дослідників, вважаємо за доцільне доповнити сутність поняття «студентство», яке визначаємо як соціальну групу, що володіє сукупністю індивідуальностей з різними особистісними якостями, рівнями суспільної та моральної свідомості, соціальної активності, що складається з типів певним чином уже сформованих та які потребують проведення соціально-педагогічної роботи в різних формах.

І. Кон [97] характеризував молодь як соціально-демографічну групу, яка виокремлюється сукупністю вікових характеристик, особливостями соціального статусу, що зумовлені соціально-психологічними властивостями. Молодість є біологічно універсальною, її вікові межі, соціальний статус і соціально-психологічні особливості залежать від суспільного устрою, культури та закономірностей соціалізації.

Соціологи характеризують молодь як суспільно-диференційовану соціально-демографічну спільноту, для якої притаманні фізіологічні, психологічні, пізнавальні, культурно-освітні та інші властивості, що визначають її біосоціальне дозрівання як здійснення самовияву внутрішніх сил і соціальних якостей, тому молодь є специфічною спільнотою, суттєві характеристики та риси якої, на відміну від представників інших поколінь, перебувають на стадії формування і становлення. Сутністю молоді та проявом її соціальної якості є міра досягнення нею соціальної суб'єктності, ступінь засвоєння суспільних відносин [210].

Б. Анан'єв [2] створив школу «студентського віку», де системно та послідовно вивчалася студентська проблематика. Доведено, що в студентські роки відбувається процес активного формування соціальної зрілості, яка швидко проявляється у професійній діяльності, відбувається перетворення мотивації, системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з

професіоналізацією. Цей вік є основним періодом формування характеру та інтелекту.

Характеризуючи студентський вік, К. Ушинський [199] підкреслював, що цей період є «найрішучішим», де завершується утворення уявлень і якщо не всі вони, то значна їх частина групуються в одну досить об'ємну мережу, щоб дати перевагу тому чи іншому напрямку; визначається спрямованість у способі мислення людини та її характері.

У довідникових джерелах [140] зазначено, що студентські роки є певним етапом, фазою життєвого циклу людини. Соціальний статус, соціально-психологічні особливості студента залежать від рівня суспільного розвитку, культури та закономірностей соціалізації суспільства. Формування особистості студента здійснюється під впливом соціальних інститутів: сім'ї, закладу освіти, колективу, до якого належить, засобів масової комунікації. Молоді, як соціально-демографічній групі, притаманні: динамізм, схильність до нових ідей, соціальна спрямованість, своєрідне ставлення до світу. Для студентського віку характерним є досягнення оптимальних показників у розвитку психічних, соціальних і фізичних можливостей; це час не лише професійної підготовки, оволодіння навичками самостійної інтелектуальної діяльності, але й час любові, створення сім'ї, самоствердження тощо [129].

Ю. Самарін [36] вважає, що для студентського віку властиві суперечності між: інтелектуальним і фізичним розвитком студента та недостатністю часу і можливостей для задоволення збільшених потреб (соціально-психологічна суперечність); прагненням студентів до самостійності у виборі знань і жорсткими формами та методами підготовки спеціаліста (дидактична суперечність); великим об'ємом інформації для розширення знань і недостатністю часу для їх осмислення (психолого-педагогічна суперечність); ідеальним та реальним «Я» під час здійснення самооцінки шляхом порівняння, яке викликає у студента невпевненість у собі, своїх діях (соціально-психологічна суперечність).

Зазначене вище дало можливість виокремити особливості психолого-фізіологічного розвитку студентів, які характеризуються як період:

- посилення ролі практичного мислення, коли набуває змін вербальна пам'ять, натомість образна пам'ять залишається на попередньому рівні;
- переоцінки цінностей та мотивації поведінки, коли не розвинена здатність до свідомої саморегуляції власної поведінки (ризик, непередбаченість наслідків своїх вчинків, безкорисливі жертви тощо);

- самостійного планування своєї діяльності та поведінки, активного відтворення самостійності суджень і дій;
- формування світогляду, етичних і естетичних поглядів на основі синтезу знань, життєвого досвіду, розуміння і практичних дій;
- найбільш інтенсивного фізичного і психологічного дозрівання особистості, формування якостей характеру та інтелекту, досягнення стабільності більшості психічних функцій;
- специфічного характеру праці студентів: накопичення та засвоєння знань, оволодіння вміннями, підвищення соціальної активності.

Суттєвою особливістю студентського віку є те, що психічний розвиток випереджає інтелектуальний (навчання і виховання). У студентському віці формуються поведінка, риси свідомості, що утворюють ядро особистості. Спосіб життя, оточення, формування стереотипів під впливом зміни бачення на ситуації, проведення вільного часу, рівень життя – стануть визначальними для подальшого формування і виховання особистості студента [147].

Виховання особистості студента С. Савченко [164] розуміє, як творчий процес, зорієнтований на розв'язання проблем, пов'язаних із соціалізацією, адаптацією до навчання у ВНЗ та індивідуальними особливостями. Дослідник акцентує увагу на тому, що студенти-першокурсники не вміють правильно організовувати свою діяльність, не підготовлені до нових вимог роботи ВНЗ. Незадовільна робота першокурсника проявляється у відсутності чіткої організації режиму дня, послідовності та систематичності, в невмінні правильно планувати працю і відпочинок, у незнанні методів самостійної роботи. Автор пояснює це тим, що студент, вийшовши з усталеного соціального середовища (сім'ї, школи), з-під постійного контролю, не відразу може адаптуватися до нових умов та нової соціальної ролі. Характерною ознакою цього періоду життя студентів є посилення усвідомлених мотивів поведінки, цілеспрямованості, самостійності, уміння володіти собою, наполегливості, ініціативності тощо.

М. Дьяченко та Л. Кандибович [45] вважають, що студент – це особистість молодої людини, яка готується до кваліфікованого виконання функцій спеціаліста у галузі трудової діяльності. Під час навчання у студента формуються необхідні якості, знання, уміння та навички. Основні напрями у житті студента: навчатися, розвивати інтелект, зростати духовно, морально, фізично, одночасно оволодіваючи професією.

Своєрідність сучасного студентства полягає у появі у ВНЗ студента, який навчається за власні кошти: сплачує вартість свого навчання, не отримуючи при цьому державну стипендію; не може

розраховувати на проживання в гуртожитку, оскільки гуртожитком забезпечуються студенти, які навчаються за державним замовленням (у першу чергу соціально-незахищені категорії), тому змушений сплачувати вартість найманого житла; після закінчення ВНЗ не має гарантії працевлаштування. Сучасні студенти, висловлюючи свою соціальну позицію, є критичними та наполегливими у прагненнях, раціональними під час раціонального проведення часу, використання матеріальних ресурсів тощо.

Студенти прагнуть до самовираження і самореалізації, бажають бути вислуханими, відчувати повагу і шанобливе ставлення до себе. Разом із тим, навчальний процес у ВНЗ – це нова система взаємин, де на перший план виходить необхідність самостійної регуляції своєї поведінки. У ВНЗ специфіка навчання така, що викладач, який проводить лекцію, майже не має можливості враховувати індивідуальний темп засвоєння знань, рівень розвитку мислення кожного студента. У куратора теж мало часу на спілкування зі студентами, бракує підготовки в соціально-педагогічному напрямі, тому першокурсники часто відчувають дискомфорт. Процес послідовного входження студентів у соціальне середовище ВНЗ, їхній розвиток відбувається у процесі соціалізації, яка неможлива без активної участі студентів у процесі засвоєння цінностей, понять і навичок.

На підставі зазначеного вище, акцентуємо увагу на тому, що психологічне забезпечення діяльності соціального педагога, в основному, відповідає складностям і особливостям професії, оскільки йому доводиться постійно працювати в системі «людина-людина», яка вимагає від спеціаліста здатності успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин; в якій кожна із них має безліч своєрідних соціально-індивідуальних відмінностей, впливає на ефективність праці соціального педагога, що є психологічно-насиченою, емоційно-напруженою, ризикованою і відповідальною.

Студент одночасно є об'єктом педагогічної діяльності та суб'єктом навчально-комунікативної діяльності. Об'єктом педагогічної діяльності студент є тому, що результати діяльності викладача відтворюються у знаннях, вміннях, навичках та наслідуються у рисах характеру студента. Студент як об'єкт педагогічної діяльності розвивається за законами, властивими його психіці, особливостям сприймання, розуміння, виховання, запам'ятовування, становлення волі, характеру, формування загальних і специфічних здібностей, а не від рівня педагогічного впливу на нього [36].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити особливості та соціально-значущі риси студентської молоді як об'єкта

роботи соціального педагога. Серед них: процес активного формування соціальної зрілості передбачає здатність студентів до оволодіння необхідною сукупністю соціальних ролей (фахівця, батька, матері, громадського діяча тощо). Результатом цього процесу є формування відповідальності, толерантності, саморозвитку, самореалізації; визначення майбутнього життєвого шляху; навчальна діяльність та оволодіння професією; пошук сенсу життя і прагнення до нових ідей; інтенсивне спілкування в інтелектуальному середовищі ВНЗ; активна взаємодія з різними соціальними інститутами; інтерес студентів до мистецтва, культури, туризму, спорту, особистого життя тощо.

Водночас, суб'єктом навчальної діяльності студент стає під впливом виховання, у нього є своя мета та способи її досягнення, свій об'єкт, свої можливості. Теоретична, практична, наукова та інша інформація, якою має оволодіти студент, для нього є лише об'єктом діяльності, що сам по собі не забезпечує суб'єктності майбутнього фахівця. Майбутній соціальний педагог як суб'єкт діяльності характеризується пізнавальною активністю, мотиваційною настановою на виконання діяльності, усвідомленням особистісних ресурсів, необхідних для її освоєння і здійснення. Все, чим оволодіває майбутній фахівець у ролі об'єкта діяльності, є його професія. Оскільки професія висуває певні вимоги до особистості соціального педагога, то він формується залежно від них. *У цьому полягає взаємодія суб'єктивного та об'єктивного факторів у системі підготовки соціального педагога.* Стати суб'єктом діяльності означає бути носієм: бажання, готовності та умінь виконувати цю діяльність; здатності відповідати за її виникнення, здійснення і розвиток; спроможності стати творцем своєї професійної діяльності. Отже, соціальний педагог університету покликаний допомогти студентові стати суб'єктом соціально-педагогічної діяльності з метою майбутньої особистісно-професійної самореалізації.

Процес активного формування соціальної зрілості також припадає на студентський період життя молоді. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молодої людини оволодіти необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей (фахівця, батька, матері, громадського діяча тощо). Відтак, проблема соціальної зрілості розглядається на рівні індивіда, особистості, суб'єкта діяльності або індивідуальності. Особистісна соціальна зрілість складається з таких компонентів як: толерантність, відповідальність, саморозвиток, позитивне ставлення до навколишнього світу.

Доцільно акцентувати увагу на тому, що не кожна людина придатна для соціально-педагогічної роботи: визначальним фактором

при цьому є система цінностей особистості, що в кінцевому результаті визначає її професійну придатність до ефективно-продуктивної практичної діяльності. В зарубіжній психологічній літературі існує безліч теоретичних напрацювань, спрямованих на те, щоб суб'єкт міг правильно вибрати професію. Серед них теорія Т. Парсонса [136], який вважає, що для того, щоб суб'єкт правильно вибрав професію, необхідно: реальне усвідомлення себе як особистості, своїх здібностей, інтересів, прагнень, можливостей; знання вимог та умов для досягнення успіху; правильне співвідношення перших двох факторів.

Отже, можна стверджувати, що соціальний педагог має володіти арсеналом знань, умінь, навичок, які в поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчості розглядаються як готовність до професійної діяльності.

2.2. Професійне становлення і розвиток студентської молоді

Інноваційні процеси у вищій освіті України зумовили необхідність переосмислення діяльності ВНЗ як інституту соціального виховання студентської молоді, оскільки університет виконує не лише дидактичні, але й соціально-педагогічні функції, тому має сприяти соціальному розвитку та соціальній адаптації студентської молоді в сучасному суспільстві. Саме у ВНЗ відбувається важливий етап соціального становлення студента як особистості, формується його світоглядна орієнтація та визначення власного місця в суспільстві з метою самореалізації.

Студентство є складовою частиною такої суспільної групи як молодь, тому і наділена всіма якостями, що властиві молоді. Водночас, студентство має свої особливості: інтенсивність спілкування, соціальний престиж, активна взаємодія з різними соціальними інститутами суспільства, наполегливий пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей та їхніх звершень; для них характерними є: особливі умови життя, побуту, праці (навчання); наявність суспільної поведінки та психології, системи ціннісних орієнтацій тощо.

Процес соціального становлення молоді сьогодні досліджується в різних сферах їхньої життєдіяльності: сім'ї, навчанні, праці, під час дозвілля, в молодіжних формальних та неформальних організаціях. Результати цих досліджень дозволяють стверджувати, що процес соціалізації молоді характеризується загостренням молодіжних проблем, про що свідчать: втрата ідеалів, життєвого оптимізму; посилення стану соціальної тривожності, що пов'язано з падінням рівня та якості життя в суспільстві; нерівні можливості в одержанні освіти; збільшення числа молоді серед безробітних; значна економічна залежність від батьків; кризові явища в шлюбно-сімейних стосунках (високий рівень розлучень, сімейних конфліктів, обмежені можливості для поліпшення житлових умов); низький рівень загальної культури молоді; незадовільний стан здоров'я; зростання рівня соціальних відхилень поведінки (злочинність, пияцтво, наркоманія, проституція тощо).

Не перебільшуючи значення психологічного аспекту проблеми професійного становлення соціального педагога, ми усвідомлюємо, що ця проблема носить комплексний характер, тому може бути ефективно розв'язана лише завдяки спільним зусиллям соціологів, психологів, педагогів, управлінців у системі освіти. Водночас, провідним аспектом, на нашу думку, виступає психологічне вирішення цієї проблеми. Посиленню психологічного аспекту професійної підготовки соціальних педагогів сприяють такі напрями роботи зі студентами як:

організація психотренінгів, соціально-психологічної служби, консультувань на психологічні теми; заснування на базі університету школи соціального психолога та соціального педагога; практичні заняття в групах психологічної реабілітації тощо.

Студент як особистість характеризується в психологічному, соціальному та біологічному аспектах. *Психологічний аспект* проявляється у єдності психологічних процесів і станів особистості. Основними у психологічній сфері є психологічні особливості (темперамент, спрямованість, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, виявлення психічних утворень. Вивчаючи конкретного студента, потрібно враховувати особливості кожного, його психічні процеси та стани. *Соціальний аспект* полягає у включенні студента в суспільні відносини, у здобутті ним якостей, що зумовлюють приналежність студента до певної соціальної групи. *Біологічний аспект* включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, риси обличчя тощо. Цей аспект характеризується спадковістю і вродженими задатками, які певною мірою, змінюються під впливом умов життя. Вивчення цих аспектів розкривають можливості студента, його особистісно-вікові особливості: швидкість оперативної пам'яті, переключення уваги, вирішення вербально-логічних завдань, досягнення найвищих результатів. Студента не можна штучно відокремити від його життєвого шляху, що є сукупністю умов та обставин, та визначають своєрідність життєдіяльності та поведінки людини на сьогодні і в конкретному середовищі. Більшість людей проходять певні стадії професійного розвитку. Подальші дослідження у цій сфері дозволили зробити такі висновки: професійне дозрівання – це процес, що триває усе життя; професійний шлях людини та його основні етапи нерозривно пов'язані з віковим розвитком та одночасним становленням особистості [134].

Перш ніж визначити рівень професійного становлення студента, слід з'ясувати психологічні аспекти професійного становлення особистості в цілому. На сьогодні існує декілька періодизацій професійного шляху (професійного циклу) людини. *Професійний цикл* розглядається як послідовність періодів або етапів у житті людини та включає знайомство зі світом професій та професійний вибір; отримання освіти та професійної підготовки, початок самостійної роботи і накопичення досвіду; просування по службі та періоди професіоналізації. Під час аналізу періодизації професійного розвитку

та загального вікового розвитку, запропонованих у класифікаціях загальної та вікової психології, привертає увагу те, що ці етапи частково співпадають. Набуття певних трудових навичок, що дозволяють людям стати повноцінними працівниками, є критеріями етапів професійного шляху. На підставі аналізу досліджень цього спрямування можна виокремити такі етапи професійного шляху:

1) ідентифікація з працівником (5-10 років). Діти ідентифікуються з працюючими батьками, тому прагнення працювати в майбутньому стає частиною їхньої Я-концепції;

2) набуття основних трудових навичок і формування працьовитості (10-15 років). Школярі навчаються організовувати свій час для виконання різних задач, домашніх завдань. Відтак, вони також починають за певних обставин дотримуватися принципу: спочатку робота, а потім – гра;

3) набуття конкретної професійної ідентичності (15-25 років). Людина обирає професію і починає себе до неї готувати. Вона отримує певний трудовий досвід, що допомагає їй зробити вибір і розпочати кар'єру;

4) становлення професіоналізму (25-45 років). Відбувається, коли дорослі удосконалюють свою професійну майстерність у межах можливостей, що надаються роботою для кар'єрного зростання;

5) робота на благо суспільства (40-70 років). Працівники досягають найвищого ступеня у професійній кар'єрі. Вони починають замислюватися про громадянську і соціальну відповідальність, з якою пов'язана їхня праця, витрачають свої сили для виконання обов'язків перед суспільством;

6) роздуми над продуктивним періодом професійної діяльності (після 70 років). Після виходу на пенсію, люди аналізують свою минулу професійну діяльність, пригадують особисті професійні досягнення тощо.

Професійне становлення студента відбувається шляхом набуття нових ознак та форм у процесі розвитку. Під час професійної діяльності становлення особистості відбувається досить інтенсивно, оскільки вона концентрує основну активність суб'єкта. Формування особистості є процесом створення особливого типу системних відносин. Є. Клімов [88] виокремив основні фази розвитку професіонала, що розкривають цілісний життєвий шлях і системні відносини, що характеризують особистість. Причому вивчення особистості професіонала слід починати з ранніх років професійної діяльності. Необхідно враховувати позитивну роль батьків і сімейного виховання. Під впливом родини відбувається запуск стартової системи

ставлення суб'єкта до світу професій та до себе як майбутнього професіонала. Велике значення мають для дитини так звані сценарії виховання. У ряді випадків батьки здатні негативно вплинути на професійну долю своїх дітей, наполягаючи на професії, яка є незрозуміло або протипоказаною. Отже, зупинимося на основних фазах розвитку професіонала, які виокремлює Є. Клімов:

Адепт (фаза адепта) – це молодь, що навчається у професійних училищах, вищих навчальних закладах, або за системою короткочасних форм професійної підготовки на виробництві – слухачі, курсанти, учні майстрів-наставників. Залежно від типу професії фаза адепта може бути багаторічною або зовсім короткочасною (звичайний інструктаж).

Оптант (фаза оптанта, оптації) – це період, коли людину починають хвилювати питання вибору або вимушеної зміни професії. Точних часових меж даної фази, як і інших, немає, оскільки вони залежать від умов життя і культури. Якщо в ролі оптанта виявляється професіонал (що частково втратив працездатність або опинився без роботи, тому змушений змінити професію), то календарний вік може бути різним у межах працездатності. У випадку, коли фазі оптації передую професійна орієнтація, то її вікові межі встановлюються спеціальними факторами (напр., діти, що виховуються в школах-інтернатах, відносно рано з'ясовують своє професійне майбутнє, поступаючи в професійні училища; закінчуючи короткочасні курси).

Адаптант (фаза адаптації, звикання молодого спеціаліста до роботи) – молодий спеціаліст адаптується до норм колективу, знайомиться із специфікою роботи, звикає вирішувати творчі завдання тощо.

Авторитет (фаза авторитету) – це майстер своєї справи, добре відомий серед професійного кола. Залежно від прийнятих у цій професії форм атестації працівників він має формальні показники кваліфікації (розряд, категорію, вчений ступінь). Професійні завдання вирішує за рахунок власного досвіду, умінь організувати свою роботу.

Інтернал – це досвідчений працівник, який любить свою справу, самостійно справляється з основними професійними функціями.

Наставник (фаза наставництва) – це авторитетний майстер своєї справи, має однодумців, послідовників, колег, що прагнуть перейняти досвід.

Майстер (фаза майстерності, яка буде продовжуватися і далі, а характеристики основних фаз додаються до неї) – це працівник, який може вирішувати як прості, так і найважчі професійні завдання. Він виділяється певними спеціальними якостями, уміннями або універсалізмом, широкою орієнтацією в професійній області. Він

набув власного індивідуального і неповторного стилю діяльності, має добрі результати, може вважати себе в чомусь незамінним. Зазвичай, він вже має деякі формальні показники своєї кваліфікації (розряд, категорію, вчене звання).

Після завершення періоду адаптації молодий спеціаліст потребує деяких реальних підтверджень власних професійних досягнень, як от: підвищення статусу або пропозиції цікавих перспектив. Якщо цього не відбувається після 4-5 років роботи, з'являється емоційний дискомфорт, незадоволення працею, що призводить до більш важкого перебігу наступної психологічної кризи – *кризи 30 років*, однієї із складних періодів нормативного розвитку. З професійної точки зору, основною причиною постає потреба у підтвердженні проміжних підсумків і в деяких відчутних змінах. Можливі наступні шляхи розв'язання цієї кризи: припинення професійного зростання; стабілізація на досягнутому рівні; пошук нових шляхів розвитку, що виводять на вищий професійний рівень; зміна роботи, спроба зробити все спочатку. *Нормативна криза середини життя* (40-44 роки) в професійній діяльності сприймається як можливість останнього поштовху в досягненні бажаного професійного рівня.

Відтак, проходження криз професійного розвитку суттєво впливає на весь професійний цикл. Доцільно зазначити, що психологічний аспект проблеми професійного становлення соціального педагога має велике значення, носить комплексний характер і може бути розв'язаний завдяки спільним зусиллям психологів, педагогів, соціологів, управлінців у системі освіти. Отже, професійний розвиток особистості є системним явищем, що залежить від закономірностей психічного розвитку і відбувається в певних соціокультурних умовах. Водночас, слід говорити про індивідуальний цикл професійного розвитку, який має свій психологічний зміст.

Розвиток особистості студента характеризується закономірними, позитивно спрямованими, якісними змінами рис характеру, властивостей, що відбуваються внаслідок подолання внутрішніх суперечностей, які виникають під впливом зовнішніх обставин. Важливою умовою для успішного розвитку особистості студента є усвідомлення неповторності своєї людської індивідуальності. У студентському віці формуються світогляд, етичні та естетичні погляди, комунікативна компетентність на основі синтезу знань, умінь, життєвого досвіду, самостійних міркувань та пролукування ідей.

Студентство як соціальна група характеризується професійною спрямованістю та сформованістю уявлень майбутньої професії. Студент як людина певного віку і як особистість характеризується:

- з *біологічної точки зору* – включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, риси обличчя та ін. Характеризується спадкоємністю і вродженими задатками, у деякій мірі змінюється під впливом умов життя. Вивчення біологічної складової розкриває якості, можливості студента, його вікові особливості тощо. Так, для студента характерними є найвища швидкість оперативної пам'яті, переключення уваги, вирішення вербально-логічних завдань тощо;
- з *психологічної точки зору* – представляє єдність психологічних процесів і станів особистості. Провідним у психологічній сфері є психологічні особливості (скерованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, виявлення психічних утворень. Вивчаючи конкретного студента, потрібно враховувати його особливості, психічні процеси та стани;
- з *соціальної точки зору* – втілення суспільних відносин, якостей, що властиві для студента певної соціальної групи, національності.

Отже, студентський вік характеризується досягненням високих результатів, що базуються на процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку. Якщо ж розглядати студента як особистість, то вік 18-20 років – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення характеру, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудових та ін. З цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють входження людини до самостійної виробничої діяльності, початок трудової біографії та створення власної родини. Становлення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій спрямоване на інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, тому виокремлюють цей вік у якості базового періоду становлення характеру та інтелекту, провідними компонентами якого є мислення, пам'ять та здатність до розумної поведінки в проблемних ситуаціях; це час спортивних рекордів, початок художніх, творчих і наукових досягнень тощо.

З огляду на об'єктивні та суб'єктивні чинники, поняття «професіоналізм у соціально-педагогічній роботі» до цього часу є недостатньо визначеним. Деякі дослідники переконані, що професіоналізм – це рівень оволодіння соціальним педагогом професійними навичками; інші вважають, що «професійна підготовка» і «професійна кваліфікація» – це обов'язкові компоненти професіоналізму; треті додають до цих компонентів «етичні знання і цінності» як невід'ємну складову професійної діяльності соціального

педагога; четверті переконані, що професіоналізм у соціально-педагогічній роботі не можливий без схильності до виконання соціально-педагогічної роботи, без певних задатків до роботи з людьми.

Сутність становлення і розвитку професіоналізму в соціально-педагогічній роботі визначається багатьма чинниками економічного, соціального, психологічного, етичного, культурологічного та іншого характеру. Професіоналізм відображає радикальні зміни ролі соціально-педагогічної роботи в суспільстві, що сприймається як реакція на негативні зміни або явища. Загальновідомо, що професія у сфері соціально-педагогічної діяльності – це готовність до виконання соціально-доцільної діяльності, яка покращує соціальний світ та сприяє максимальній мобілізації потенційних можливостей кожної особистості з метою розв'язання складних життєвих проблем, адекватної реакції на зміни в суспільстві та особистому житті.

Професіоналізм у соціально-педагогічній роботі зумовлюється високим рівнем знань, умінь, навичок, що постійно підтримуються на належному рівні та є підґрунтям для надання кваліфікованої допомоги людям у розв'язанні їхніх життєвих проблем, досягненні якості результатів роботи. Процес становлення професіоналізму починається з професійної підготовки фахівців, поступового формування практичних навичок соціально-педагогічної роботи та професійної майстерності, без якої не можлива успішна організація індивідуальних соціальних послуг з метою розв'язання складних життєвих ситуацій студентів і забезпечення соціально-психологічного комфорту в їхньому житті та діяльності. Оскільки соціально-педагогічна робота поєднує в собі як покликання, так і професію, то професіоналізм має визначатися мірою гармонізації цих складових, їхньою цілісністю та системністю.

Професіоналізм соціального педагога характеризується наявністю у нього: професійного покликання; глибокої мотивації до виконання роботи; духовно-моральних якостей; спроможності до роботи з людьми; об'єктивно-критичного ставлення до своєї діяльності, професійних знань, умінь; здатності до навчання протягом всього життя; бажання підвищувати рівень своєї професійної компетентності, професійної гідності як соціально-психологічного стану особистості.

Словник із соціальної педагогіки трактує *мотивацію* як сукупність стійких мотивів, певних потреб людини конкретно опремечених у її попередньому життєвому досвіді; або як система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності та поведінки людини. Є різні форми мотивації залежно від їх змісту і психічної

сутності, що спонукають поведінку людини в різних видах діяльності (праці, навчанні, грі, спорті, спілкуванні з іншими людьми в різних ситуаціях соціального життя). Мотивація людини на різних вікових етапах відзначається різними специфічними особливостями, що пов'язані зі зміною провідних видів діяльності та соціальної ситуації розвитку. Зараз цінності визначаються як аспект мотивації, а ціннісні орієнтації як суб'єктивні концепції цінностей або різновидів соціальних установок, що обіймають високе положення в ієрархічній структурі регуляції діяльності особистості. Отже, ціннісні орієнтації особистості – це ті цінності суспільного життя, які вона обирає в якості цілей власного життя та основних засобів їх досягнення та які слугують регулятором її соціальної поведінки.

Період навчання у вищому навчальному закладі співпадає з другим періодом юнацтва або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис характеру. Провідною рисою морального розвитку у цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Активно укорінюються ті якості, яких не вистачало в старших класах школи – впевненість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою, наполегливість. Спеціалісти у сфері вікової психології та фізіології відзначають, що здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17-19 років розвинута не в повній мірі. Зустрічаються ситуації немотивованого ризику, невміння передбачати наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви поведінки.

Юнацький вік (18-25 років) характеризується як період сталої соціалізації, коли формуються усталені властивості особистості; засвоюються норми відносин між людьми та професійно-діяльнісні уміння і навички; як час самоаналізу та самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Еріксон зазначав, що в цей період проблеми мають місце через кризу ідентичності, яка складається з серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. Якщо юнакові не вдається вирішити ці завдання, то в нього формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти за такими напрямками:

- невизначеність своїх продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати внутрішні ресурси та зосередитися на головній діяльності;
- уникнення психологічної інтимності та міжособистісних відносин;
- формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення і вибір негативних образів для наслідування;
- нечітке відчуття часу, неспроможність будувати життєві плани.

Канадський психолог Джеймс Марша в 1966 році виокремив чотири етапи розвитку ідентичності, що вимірюються ступенем професійного, релігійного або політичного самовизначення молодшої людини:

1) «нечітка, розмита ідентичність» – в індивіда ще не виробилися чіткі переконання, він не обрав професію і не зіткнувся з кризою ідентичності;

2) «дострокова, передчасна ідентифікація» можлива, якщо індивід включився у відповідну систему відносин, але зробив це не самостійно, в результаті пережитої кризи або випробувань, на основі чужих думок, наслідуючи чужий приклад чи авторитет;

3) етап «мораторію» характеризується тим, що індивід знаходиться в процесі нормативної кризи самовизначення, обираючи з багатьох варіантів розвитку той єдиний, який може вважати своїм;

4) «досягнута, зріла ідентичність» характеризується тим, що криза закінчена, індивід перейшов від пошуку себе до практичної самореалізації.

Науковці стверджують, що факт вступу до ВНЗ підвищує віру молодшої людини у власні сили та можливості, породжує надію на повноцінне і цікаве життя. Водночас, на II і III курсах нерідко постає питання професійного самовизначення щодо правильності вибору ВНЗ, спеціальності, професії, яке до кінця III курсу остаточно вирішується. Однак трапляються випадки, що в цей час студент приймає рішення: незважаючи на розчарування, закінчити ВНЗ, але не працювати у майбутньому за спеціальністю. В. Лісовський стверджує, що лише 64 % старшокурсників однозначно вирішують, що майбутня професія повністю відповідає їхнім основним інтересам.

У соціально-психологічному аспекті студентство відрізняється від інших груп населення високим освітнім рівнем, сильним потягом до пізнання культури, високим рівнем пізнавальної мотивації. Студентство є соціальною спільнотою, для якої характерна висока соціальна активність і гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості. Цю особливість необхідно враховувати викладачам, оскільки відносини до кожного студента повинні бути як до партнера педагогічного спілкування.

З точки зору *особистісно-діяльнісного підходу* студент розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує власну діяльність. Для нього характерна специфічна спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно-зорієнтованих задач. Студент є суб'єктом навчальної діяльності, що виявляється через два типи

мотивів: мотивація досягнення і пізнавальна мотивація. *Пізнавальна мотивація* є основою навчально-пізнавальної діяльності та відповідає самій природі розумової діяльності. Вона виникає в проблемній ситуації та розвивається під час позитивної взаємодії студентів і викладачів. Під час навчання мотивація досягнення підпорядковується пізнавальній та професійній мотивації.

Вивчення особливостей студентської молоді, її характеристик дало змогу конкретизувати та доповнити поняття «студентська молодь». Відтак, *студентська молодь* – це особлива соціальна група, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої професійної діяльності є провідним заняттям; яка має професійну спрямованість; індивідуально-психологічні та вікові особливості, власну субкультуру і прагне до самореалізації та успіху в житті. Для особистісного розвитку та професійного становлення студентам необхідна цілеспрямована допомога, підтримка і захист на професійному рівні. Наявність проблем, пов'язаних з процесом соціального і професійного становлення студентської молоді, формують запит на створення таких соціальних інституцій у студентському середовищі, які б сприяли всебічному розвитку; надавали б можливість студентам вирішувати власні проблеми самостійно, забезпечуючи підтримку і соціально-педагогічний супровід у разі необхідності; навчали б досвіду вирішення особистісних та інших проблем.

Отже, особистісно-професійне становлення і розвиток фахівця соціально-педагогічної роботи передбачає формування професійного покликання, опанування професійною освітою, розвиток і формування професійної майстерності, а також духовно-моральних якостей шляхом саморегуляції та самовдосконалення. Наявність високого рівня професіоналізму соціальних педагогів сприятиме: переконанню суспільства, державних і громадських структур у необхідності та значущості своєї праці; результативному вступу в конкурентні відносини на ринку соціальних послуг з метою демонстрації доцільності, необхідності та переваг свого впливу.

2.3. Проблеми соціалізації та адаптації студентів

Враховуючи сучасну соціальну ситуацію в Україні, завданням соціальної педагогіки є формування соціально-активної особистості, спроможної до індивідуальної творчої діяльності щодо перетворення дійсності та самої себе, готової брати на себе відповідальність та виконувати певну діяльність. Основними аспектами досягнення поставленої мети є взаємопов'язані процеси соціалізації та соціальної адаптації особистості.

Для того, щоб забезпечити оптимальну адаптацію студентів до умов навчання у ВНЗ, важливо знати життєві плани та інтереси студентів-першокурсників, систему домінуючих мотивів та рівень домагань, здатність до свідомої регуляції поведінки та самооцінку. Успішне розв'язання цієї проблеми пов'язано з розвитком психологічної та соціально-педагогічної служби у ВНЗ. Дані психодіагностики та соціально-педагогічного обстеження необхідні як самому студенту, так і куратору групи та викладачам. На жаль, під час зарахування абітурієнта до ВНЗ, враховується лише рівень його знань. Відсутність іншої інформації призводить до того, що процес соціалізації та адаптації студентів до умов життя у ВНЗ затягується. Вирішенню цієї проблеми може допомогти аналіз студентського середовища. Для того, щоб впливати на процеси, які відбуваються у студентському середовищі, треба знати загальні закономірності колективного спілкування, взаємодії та діяльності; особливості, соціально-значущі риси, потреби, інтереси та інші характеристики студентської молоді.

Людина стає особистістю в процесі соціалізації, тобто внаслідок залучення до соціальних відносин, засвоєння соціального досвіду і відтворення його у своїй діяльності [2, с. 194]. Відоме визначення, згідно з яким соціалізація є процесом становлення соціального «Я» людини завдяки залученню індивіда до культури, навчання і виховання, що сприяє набуттю ним соціальної природи [3, с. 116]. Заслужують на увагу положення щодо проблем соціалізації студентської молоді, які обґрунтували Б. Ананьєв [2], І. Бех [12; 13], О. Безпалько [10], С. Савченко [164] та інші. У словнику зазначено, що соціалізація – це процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних зв'язків і відносин, необхідних для його становлення і життєдіяльності в даному соціумі [185]. Зокрема, О. Безпалько [10] визначає соціалізацію як процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства

внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Соціалізація неможлива без активної участі людини в процесі засвоєння цінностей, понять, навичок, з яких складається повсякденне життя.

С. Савченко [164] наголошує, що засвоєння студентами соціального досвіду має певну специфіку, яка полягає в тому, що відбувається у процесі вивчення різних наукових дисциплін. На відміну від трудового колективу, де працівники диференціюються за віком, досвідом, статусом – студенти оволодівають майбутньою професією у рівних умовах. Суттєва відмінність виявляється у позанавчальній діяльності, де процес соціалізації та професіоналізації більш індивідуалізований, а його результати залежать від особливостей студентів, ступеня їх включеності до цієї діяльності.

На основі вивчення досліджень щодо проблем соціалізації, ми дійшли висновку, що основними напрямками підвищення ролі ВНЗ є: збільшення уваги до професійної орієнтації студентів, створення для них ситуації свідомого вибору майбутньої професії з урахуванням реальних потреб у фахівцях певного профілю та рівня підготовки; свідоме визначення майбутньої професійної діяльності як підґрунтя для успішної соціалізації студентів у період навчання; удосконалення механізму взаємодії ВНЗ з потенційними роботодавцями з метою подолання невідповідності рівня підготовки спеціалістів з вищою освітою реальним вимогам професійної діяльності; перехід до цільової підготовки фахівців для конкретних підприємств, спільне вирішення питань формування освітніх програм, програм проходження виробничої практики та майбутнього працевлаштування студентів.

Результатом соціалізації студента є: вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя та ціннісні орієнтації, формування життєвого ідеалу; засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки; опанування професійною діяльністю, формами міжособистісного спілкування. Студенти, які успішно соціалізуються, мають добре виражену соціальну спрямованість, активно прагнуть до самовизначення і самореалізації у навчанні та житті, уміють адаптуватися в навколишньому соціумі на основі знань про соціальну дійсність. Водночас, успішність соціалізації пов'язана не лише з наявністю у студентів зазначених якостей, але й з реальними діями, через які ці якості втілюються. Вибірковість у сприйнятті та оцінці фактів і подій складає суб'єктивність: студент починає вибірково і цілеспрямовано взаємодіяти із середовищем, проявляти себе, свій

духовний та фізичний потенціал, тобто відбувається соціальне становлення особистості студента [59]. Отже, в умовах змін соціальних уявлень вища освіта виконує стабілізуючу функцію і сприяє адаптації студентів до нових життєвих умов, розвиває соціальну активність, формує готовність до самовизначення. Акцентуємо увагу на тому, що процес соціалізації сучасного студентства має певні особливості.

Процес залучення до суспільного життя здійснюється не лише через навчальну діяльність та професійну підготовку, а відбувається також через організаційно-виховну діяльність, високу творчу активність і схильність до інновацій. У студентів формується паралельна система цінностей і поглядів. Студенти обирають не те, що справді необхідно, а те, що яскравіше, емоційніше, вигідніше. Формується стійке усвідомлення настанови на збагачення, на швидке кар'єрне зростання, життєвий успіх. Дослідження цього процесу дало підстави для виокремлення наступних етапів: адаптаційного, основного, випускного. Розглянемо їх сутність.

Адаптаційний етап характерний для студентів першого та частково другого курсів навчання. Вступ до ВНЗ зміцнює віру студента у власні сили, здібності та сприяє надіям на майбутнє. Проте на першому курсі у студентів часто виникає проблема правильності вибору професії, яка призводить до розчарування, у результаті чого студенти залишають навчання. Завданням цього етапу є: створення комфортної психоемоційної атмосфери, що сприяє соціальній адаптації абітурієнтів до середовища ВНЗ; вивчення особистості кожного студента, його схильностей. На цьому етапі формується студентська група, навички та уміння раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до обраної спеціальності, встановлюється система роботи самоосвіти та самовиховання професійно значущих якостей. Головна увага приділяється організації різних видів позанавчальної діяльності з метою розкриття індивідуальності студента.

Основний етап охоплює період другого та третього курсів навчання, коли остаточно вирішується проблема пріоритетного самовизначення, спостерігається поглиблення і поглиблення системи міжособистісних стосунків. Пошук супутника життя відіграє на 3 курсі велику роль, впливає на успішність і громадську активність студентів, виникає проблема створення сім'ї. Основні зусилля у цей період сконцентровано на подальшому розвитку особистості студента, а у випадку необхідності – на корекцію окремих відхилень. Його особливістю є організація виховної роботи із залученням студентів у

виховні структури. Удосконалення та ускладнення завдань професійного становлення потребує використання адекватних форм виховної роботи, постійного оновлення її змісту, орієнтації на стимулювання емоційної сфери студентів. Важливим для реалізації цих положень є творче включення студентів в організацію виховних заходів, що сприяє формуванню студентського колективу, взаємної підтримки, допомоги та взаєморозуміння.

Випускний етап характерний для студентів четвертого, п'ятого і шостого курсів. На цьому етапі завершується особистісно-професійне становлення студентів, активізується їхня громадянська позиція. При цьому, особистість студента, як об'єкта соціалізації, на якого спрямована дія, може бути одночасно і суб'єктом соціальної дії у системі суспільних відносин. Відтак, це двобічний процес, що забезпечує саморозвиток суспільних стосунків, збереження їх структурної цілісності, що визначає спрямованість життя людини і дає їй можливість для самореалізації. На цьому етапі завершується соціалізація через систему освіти, закладаються основи подальшої соціалізації у професійній діяльності, а також коригуються життєві цілі на подальшу діяльність.

У студенському віці діють всі механізми соціалізації: підготовка до оволодіння та засвоєння соціальної ролі фахівця; механізми наслідування та соціального впливу з боку викладачів та студентської групи. Отже, період соціалізації студентської молоді є процесом її включення у розмаїття суспільного життя і супроводжується досягненням соціальної зрілості, розширенням особистого світогляду, формуванням ціннісних орієнтацій, професійним становленням. Особливість процесу соціалізації сучасного студентства полягає в тому, що у ВНЗ функція соціалізації є провідною, педагогічно-організованою і керованою, а тому, з позиції суспільної значущості, її ефективність максимальна.

Ми поділяємо позицію дослідників, які вважають, що однією із складових соціалізації студентської молоді є соціальна адаптація до нових умов навчання. *Соціальна адаптація* – це пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії. Соціальна адаптація є складовою соціалізуючого процесу, яку розглядають у діалектичній єдності двох діяльностей: зовнішньої – матеріально-духовної, що спрямована на зміну умов зовнішнього середовища та

внутрішньої – суб'єктивно-психічної, спрямованої на перетворення внутрішнього світу суб'єкта. Відтак, важливим компонентом соціальної адаптації є узгодженість оцінок, особистих можливостей та прагнень особистості з цілями та цінностями соціального середовища. Адаптація може здійснюватися у формі *акомодації* (повного підпорядкування вимогам середовища без їх критичного аналізу), *конформізму* (вимушеного підпорядкування вимогам середовища) та *асиміляції* (свідомого і добровільного прийняття норм та цінностей середовища на основі особистісної солідарності з ними). Адаптація пов'язана з прийняттям індивідом різних соціальних ролей, адекватним відображенням себе і своїх соціальних зв'язків. Порушенням адаптації вважають асоціальну поведінку, маргінальність, алкоголізм, наркоманію тощо.

Проблеми соціальної адаптації студентів розглядали: В. Васильєв [33], Л. Зданевич [69], В. Комаров [96], Г. Левківська [109], Г. Меднікова [121], В. Сорочинська [181], С. Шашенко [223], С. Шмалей [225] та ін. Учені зазначають, що протягом усього періоду навчання відбуваються зміни у світогляді студента, його ставленні до оточуючих, до соціальних інститутів суспільства. Проведені дослідження зорієнтовані на визначення психофізіологічних і вікових аспектів адаптації студентів до нової для них організації навчальної праці. Відзначається, що проходять ці процеси залежно від навчально-побутових умов та системи виховних впливів.

Вважаємо за необхідне зазначити, що у зв'язку зі вступом до ВНЗ соціалізація особистості, а конкретніше одна із її складових – *психологічна та соціальна адаптація*, виступає для студента нагальною необхідністю. Психологічна адаптація визначається пристосуванням студента до норм поведінки та студентської групи. Виявляється у прийнятті соціальних норм і вимог, досягненні порозуміння, знаходженні спільних інтересів і цілей. Певною мірою слугує засобом захисту особистості студента, за допомогою якого послаблюється або усувається внутрішнє психічне напруження, невпевненість у взаємодії та спілкуванні з найближчим соціальним оточенням. Це відбувається завдяки таким психологічним механізмам, як рефлексія, ідентифікація, емпатія. Під соціальною адаптацією розуміємо активне пристосування студентів до умов соціального середовища ВНЗ, формування в них адекватної системи відносин із соціальними об'єктами і суб'єктами, позитивна інтеграція в академічну групу, їх спрямована діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм студентського життя і цінностей соціального середовища ВНЗ. Процес адаптації студентів проходить на

декількох рівнях пристосування: до системи навчання, зміни режиму праці і відпочинку, входження в новий колектив – академічну групу.

Для презентованого дослідження важливим є висновок С. Вітвицької [36], яка виокремлює труднощі процесу адаптації першокурсників, такі як: негативні переживання, пов'язані з виходом вчорашніх учнів із шкільних колективів, у яких мали моральну підтримку; невизначеність мотивації вибору професії; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності; пошук оптимального режиму навчання і відпочинку в нових умовах; налагодження побуту і самообслуговування, особливо під час переходу з домашніх умов до умов проживання в гуртожитку; відсутність навичок самостійної роботи, невміння планувати розпорядок дня тощо. Перелік цих труднощів доводить, що одні із них об'єктивні, а інші – суб'єктивні, але всі вони пов'язані з низьким рівнем шкільної підготовки, недостатнім вихованням у сім'ї та школі.

За нашим переконанням, особливе значення для адаптації студента має академічна група. Формуванню колективу сприяє роз'яснення значущості навчання, розвиток взаємостосунків, стимулювання до згуртованості колективу, прояв турботи про студентів, врахування їх запитів тощо. Для того, щоб забезпечити оптимальну адаптацію студентів до умов навчання у ВНЗ, важливо знати життєві плани та інтереси студентів; систему домінуючих мотивів та рівень домагань; здатність до свідомої регуляції поведінки та самооцінку. Отже, успішна адаптація надає студенту можливості реалізувати свій позитивний ресурс під час навчання у ВНЗ та отримати потенційні можливості для майбутньої самореалізації, а незадовільна адаптація, на жаль, таких можливостей не надає.

Соціальна адаптація до нових умов ВНЗ передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким студент забезпечує собі адекватну орієнтацію та безпеку в новій ситуації. Це означає, що студент фактично вирішує проблему знаходження свого місця, яке відображає його ставлення до людей та явищ у типовій для даного ВНЗ ціннісній «системі координат». Оскільки початок навчання у ВНЗ є для студента ситуацією незнайомою, а тому потенційно-проблемною, то цим можна пояснити недостатню орієнтацію в соціально-психологічному просторі ВНЗ та певну ізольованість відносно студентської групи. Вплив на особистість студента мають сформовані контакти свого та інших соціумів. У кожному соціумі наявна своя система взаємин, свої вимоги, своя морально-психологічна атмосфера та еталони поведінки. Особистість формують не лише прийоми та форми педагогічного впливу, але й засоби масової інформації.

Наприклад, ті вимоги, що існують у науково-навчальному мікросоціумі, абсолютно не прийнятні в клубі або гуртожитку, де цінуються комунікабельність, розкутість, привабливість. В одному випадку мікросоціум може ініціювати діяльність студента, в іншому – гальмувати, а в третьому – вони будуть взаємно індиферентними [36].

Адаптація відбувається шляхом поєднання неусвідомлюваного та свідомого моделювання власної поведінки як індивідуальної стратегії та ситуативної тактики з метою досягнення бажаного результату. На формулювання бажаної мети та способів її досягнення впливають зовнішні та внутрішні соціальні регулятори. Зовнішніми соціальними регуляторами є норми поведінки, правила, вимоги, побажання, очікування щодо поведінки. Внутрішніми соціальними регуляторами є інтереси, потреби, ціннісні та сенсожиттєві орієнтації, що визначають життєві цілі, критерії соціальної адаптації, індивідуально прийнятні способи та форми соціальної адаптації.

Соціальну адаптацію забезпечує регуляція взаємин із зовнішнім світом. Механізмом адаптації, регуляції та саморегуляції є індивідуальний досвід, сутність якого полягає в накопичених індивідом знаннях, уміннях і навичках, можливостях інтерпретувати події минулого та сучасного і самого себе в контексті цих подій, у взаємодії з навколишнім світом [1]. Опосередковує взаємодію людини та світу когнітивна репрезентація як суб'єктивне сприйняття, що є пусковим механізмом початку адаптації, триває як акцептор результату дії протягом всього процесу адаптації. Суб'єктивне оцінювання здійснюється на підставі критеріїв особистісного інтерпретаційного комплексу як полімодальної сукупності суджень, самооцінок, оцінок, стереотипів, що сформувалися шляхом власних суб'єктивних узагальнень та раціоналізації в умовах індивідуального розвитку. Оцінка ефективності та адекватності адаптації може ґрунтуватися на критеріях самооцінювання або експертного оцінювання; але на відповідності індивідуальної системи оцінювань соціально прийнятним критеріям не завжди відображає успішність адаптації. Критерії ефективності адаптації як результату пристосування до середовища можуть стосуватися різних сфер: *афективної* – особливості емоційних реакцій, переживань та почуттів, ступінь емоційного комфорту; *поведінкової* – особливості копіngu, адекватність докладених зусиль, соціальна прийнятність поведінки, гнучкість та швидкість реагування; *когнітивної* – самооцінка відповідності результату запланованому; *особистісної* – самооцінка результату адаптації, способу її досягнення відповідно до власних ціннісних орієнтацій; *соціально-психологічного контексту* – відповідність усталеним соціальним нормам та цілям.

Будь-яка адаптація є інтегративним виявом взаємодії значної кількості чинників, що одночасно існують в умовах системи, яка перебуває в ситуації нестійкої рівноваги. Провідною передумовою ефективною соціальною адаптації є психологічне здоров'я – відсутність психічних розладів, що передбачає особистісне і соціальне благополуччя особистості, адекватність її поведінки в різних життєвих ситуаціях, тобто – це психологічний стан, що відображає рівень здатності людини до реалізації та розвитку власного потенціалу. До сфери психологічного здоров'я належать потреби, ціннісні орієнтації, інтереси, почуття, ментальність, ідентичність, сенсожиттєві орієнтації, самоактуалізація, Я-концепція. Психологічне здоров'я визначає потенціал і ресурсність соціальної адаптації. Стрижневим елементом психологічного здоров'я є ідентичність, що виявляється в переконаннях щодо себе, світу та сенсу життя. Важливими особистісними чинниками соціальної адаптації є соціальний інтелект, самоактуалізація, егоідентичність, самоефективність тощо. Ці індивідуально-психологічні властивості визначають потенційну адаптивність людини як здатність незалежно від об'єктивної важкості ситуації та суб'єктивного оцінювання її значущості мобілізувати власні ресурси, адекватно моделювати оптимальні поведінкові стратегії та гнучко реагувати на можливі зміни ситуації. Адаптивність як індивідуальна властивість і характеристика є тією буферною зоною, що сприятиме успішності соціальної адаптації, самореалізації та саморозвитку. Показниками успішної соціальної адаптації є: психологічна задоволеність студента освітнім соціосередовищем ВНЗ, набуття в ньому певного соціального статусу, якісне виконання відповідних соціальних ролей; соціальна компетентність; оптимізація взаємодії особистості та групи тощо.

Отже, завдання вищої школи не обмежуються навчанням функціональної, наукової, технологічної грамоти студентів. Важливе значення має процес передачі та засвоєння загальної культури, успішність та ефективність якого залежить від інтересу та мотивації студентів; від того наскільки студенти зацікавлені в усвідомленій активності щодо свого професійного та особистісного становлення. Акцент на процесах самовизначення, самореалізації, саморозвитку особистості студента є провідним для визначення змісту виховання студентів, а його практична реалізація має відбуватися в адекватних організаційно-педагогічних умовах діяльності. Інтегративність завдань формування фахівця і громадянина передбачають необхідність відповідної єдності, взаємозв'язку і змістовної цілісності навчального і виховного процесів в освітній діяльності кожного ВНЗ. Вихідною позицією, значеннєвим зосередженням в організації процесу соціалізації студентів у навчальній та позанавчальній діяльності має стати активна роль особистості стосовно самої себе та обставин свого життя.

2.4. Сучасний стан соціально-педагогічної роботи у ВНЗ

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо особливостей студентської молоді та її характеристик, що були предметом попереднього розгляду; спостереження за студентами та бесіди з ними зумовили характеристику сучасного стану соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ, оскільки організація соціальної роботи зі студентською молоддю потребує визначення специфіки, особливостей та пошуку адекватних форм роботи. Протягом багатьох років у системі вищої освіти склалися відповідні форми роботи зі студентською молоддю. Водночас, для того, щоб впливати на студентський соціум, на процеси, що в ньому відбуваються, треба знати закономірності колективного спілкування, проводити їх аналіз тощо.

Проведене нами пілотажне анкетування на предмет виявлення реального стану соціально-педагогічної діяльності, що проводиться у ВНЗ, її необхідності та відповідності рівня такої діяльності запитам і вимогам студентів показало, що соціальна робота є актуальною та необхідною, а рівень її проведення бажає бути кращим. Так, на запитання «Чи відповідає рівень соціально-педагогічної роботи в університеті Вашим запитам та вимогам?», відповідь «так» надали 40,2 %, «ні» – 59,8 % студентів, опитаних у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, Херсонському державному університеті та Ізмаїльському державному гуманітарному університеті разом узятих. На запитання «Чи є необхідність вдосконалення соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю?», «так» відповіли 93,9 %, відповідно «ні» – 6,1 % студентів. Суттєво, що до анкетування залучались студенти лише спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота». Не вдаючись до повного аналізу запитань анкети, відповіді на ці запитання свідчать, що студенти вважають за необхідне проведення реальної соціально-педагогічної роботи на професійному рівні за новими формами та методами.

Відтак, актуальним є розгляд сучасного стану діяльності, яку проводять державні та недержавні, зовнішні та внутрішні структури, функції яких передбачають проведення соціальної, профілактичної та іншої роботи серед студентської молоді. Діяльність державних органів і установ щодо розв'язання соціальних проблем студентської молоді визначається загальними напрямками державної молодіжної політики, засади якої означені в законодавчих та нормативно-правових документах (Загальна декларація прав людини [69], Конституція України [98], Законах України «Про освіту» [63], «Про сприяння

соціальному становленню і розвитку молоді в Україні» [65], «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» [64], Декларації «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» [50], «Про загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004-2008 роки» [131], нормативно-методичних матеріалах Міністерства освіти і науки України [133] та інших). Провідні принципи соціальної роботи з молоддю визначено в Законі України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» [65], які викладено в низці положень, що передбачають законодавчу діяльність держави щодо забезпечення різних видів соціальної роботи з молоддю. Проблеми соціалізації молоді проголошено в Декларації «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» [50] тощо.

У нормативно-методичних матеріалах Міністерства освіти і науки України [133], підкреслюється необхідність перебудови виховного процесу у вищій школі та приведення у дію нових форм впливу на студента та активізацію старих, відпрацювання методик при активній участі самих студентів. Департамент вищої освіти Міністерства освіти і науки України працює над модернізацією системи вищої освіти за європейською моделлю. Міністерство України у справах сім'ї, дітей та молоді організує виконання Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» та інших законодавчих актів щодо молоді. Провідні принципи роботи, що викладені в цьому Законі, передбачають законодавче забезпечення соціальної роботи з молоддю, в т. ч. зі студентською [65].

На основі аналізу документів, що регламентують діяльність державних структур з надання соціальної підтримки студентській молоді, ми дійшли висновку, що виконання завдань, пов'язаних із соціалізацією молоді, покладено на декілька міністерств та департаментів. Проте цілісної державної програми з визначенням єдиного координуючого центру не створено. Безпосередньо деякі соціальні послуги для молоді надаються через міські, районні органи державної виконавчої влади. На них покладається аналіз конкретних ситуацій, які складаються в молодіжному середовищі, адміністративна відповідальність за вирішення молодіжних проблем на підвідомчих їм територіях. На жаль, системної професійної роботи не проводиться. На нашу думку, однією з причин формальної роботи таких державних структур є брак кваліфікованих фахівців у цьому напрямі. Відтак, соціальних педагогів для роботи з молоддю, в тому числі зі студентською, цілеспрямовано не готують.

Узагальнюючи результати аналізу, вважаємо за доцільне зазначити, що наявна в Україні структура соціальних служб розрізнена

та немає чіткої організації, а окремі її підрозділи підпорядковані різним відомствам. Так, на Міністерство освіти і науки України покладено: організацію і здійснення соціально-педагогічної діяльності в школах і гімназіях; проблеми освіти і виховання дітей-сиріт, питання їхнього усиновлення, опікунства; проблеми організації дозвілля і відпочинку дітей; проблеми молодих людей, сімей, одиноких матерів; Міністерство внутрішніх справ опікується неповнолітніми, які конфліктують із законом; Міністерство охорони здоров'я – хворими, інвалідами та залежними від алкоголю, наркотиків тощо; Міністерство з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення України від наслідків Чорнобильської катастрофи – громадянами, які постраждали від природних і техногенних катастроф, біженцями; Міністерство праці та соціальної політики – соціальним забезпеченням і підтримкою соціально вразливих і незахищених груп населення.

Надання соціальної підтримки студентам не обмежується лише зовнішніми державними структурами, які здійснюють деякі форми роботи зі студентською молоддю. Існують внутрішні структури, які функціонують у ВНЗ та є предметом нечисленних наукових досліджень. Для нашого дослідження важливими є доробки Н. Романової і В. Тименко. Так, Н. Романова [159] у своїй роботі наводить організаційно-управлінську модель студентської соціальної служби та її взаємозв'язок із системою загального управління підрозділами навчально-виховної роботи ВНЗ.

Узагальнену структуру соціальних інституцій на рівні ВНЗ наводить у своєму дослідженні В. Тименко [192]. На основі вивчення сучасного стану соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у ВНЗ можна констатувати, що вирішення соціальних проблем студентів функціонально забезпечують такі підрозділи:

- *відділ навчально-виховної роботи* – підпорядковується проректору з виховної роботи, виступає самостійним структурним підрозділом, але соціально-педагогічною діяльністю не займається, тому що основним напрямом є навчально-виховна робота;
- *відділ працевлаштування випускників та організації виробничої практики* – діє лише в деяких ВНЗ, тому системна робота не проводиться;
- *інститут соціальних педагогів у гуртожитках* – підпорядковується деканатам, які виконують роль координаторів роботи в гуртожитках та взаємодіють зі студентськими радами. Фахівці, які залучені до роботи, не завжди мають необхідну освіту і досвід соціально-педагогічної роботи, що негативно впливає на організацію діяльності. Діє не в кожному ВНЗ;

- *інститут кураторів* – функціонує згідно з Положенням про куратора студентської групи, яке затверджується ректором у кожному ВНЗ. До цієї роботи залучаються викладачі, які мають досвід виховної роботи та працюють під керівництвом деканатів. Куратори проводять у академічних групах кураторські години, лекції, круглі столи тощо. Практично ця робота проводиться формально, у більшості, від неї відсторонюються як самі викладачі, так і студенти. Однією із причин є малоефективні форми та методи роботи, відсутність професійних умінь, оскільки куратори не проходять соціально-педагогічної підготовки;
- *служба психологічної підтримки навчального процесу* – її головною метою є допомога студентам у розв'язанні особистісних проблем і надання їм психологічної підтримки під час навчальної та позанавчальної діяльності. Такі служби започатковані лише у деяких ВНЗ, вони різні за своєю структурою (центр, служба);
- *студентське самоврядування* – започатковується згідно «Положення про державний вищий заклад освіти», участь у ньому є добровільною і не передбачає виплат за виконану роботу. У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються чинним законодавством, актами МОН України, адміністрації ВНЗ. Перелік питань, якими може займатися студентське самоврядування обов'язково погоджується з ректором;
- *студентські профспілки* – за статусом є громадською організацією, її членами є практично всі студенти, які навчаються у ВНЗ, соціально-педагогічну діяльність серед студентів не проводять;
- *молодіжний центр студентів і аспірантів* – за статутом є громадською молодіжною організацією. На відміну від студентських профспілок кількість членів організації є незначною. Діяльність таких центрів розгорнута не в усіх університетах та має суто наукове спрямування [159]. Розглянемо функції цих структур, що подані нами у таблиці 2.4.1.

Таблиця 2.4.1

**Функції внутрішніх підрозділів виховної
та соціальної роботи у ВНЗ**

№ з/п	Назва відділу	Функції відділу
1	2	3
1	Відділ навчально-виховної роботи зі студентами	– координація всіх адміністративних і громадських структур, які працюють у сфері навчально-виховної роботи; – розробка організаційного, правового та методичного забезпечення діяльності у ВНЗ
2	Відділ організації виробничої практики та працевлаштування випускників	– надання допомоги студентам старших курсів при виборі місця майбутньої роботи; – проведення правового виховання з питань трудового законодавства; – оформлення угод з підприємствами і студентами
3	Служба психологічної підтримки	– вивчення психологічного стану студентів у навчальному процесі; – визначення взаємостосунків у відносинах «студент-викладач», «студент-студент», «студент-група» через анкетування, опитування, семінари; – надання психологічної підтримки та допомоги
4	Інститут кураторів	– ознайомлення студентів з досягненнями і перспективами розвитку ВНЗ, з правилами внутрішнього розпорядку в університеті, – особливостями і основними вимогами навчального процесу; – проведення групової та індивідуальної роботи зі студентами з метою соціальної адаптації; – вивчення психологічного мікроклімату в студентській групі; – вирішення групових організаційних питань; – проведення індивідуальної роботи з батьками студентів тощо

Закінчення табл. 2.4.1

5	Інститут вихователів (соціальних педагогів) у гуртожитках	– координація роботи в гуртожитках; – взаємодія зі студентськими радами; – індивідуальна робота зі студентами та їх батьками
6	Студентське самоврядування	– забезпечення захисту прав та інтересів студентів; – сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів; – співпраця зі студентськими профспілками; – підтримка ініціативи студентів щодо створення різноманітних клубів за інтересами; – проведення пошуку партнерів для співпраці щодо проведення акцій та масових заходів
7	Студентські профспілки	– надання допомоги студентам, які потребують оздоровлення, мають скрутне матеріальне становище; – створення умов для проведення дозвілля студентів; – організація масових святкових заходів; – надання допомоги студентським сім'ям тощо
8	Молодіжний центр студентів та аспірантів	– захист соціальних, економічних, творчих, національно-культурних, спортивних та інших інтересів тільки членів даної організації

Функції цих структур засвідчують, що структурні підрозділи лише частково вирішують проблеми соціального виховання і становлення студентів, деякі існують формально, або вирішують лише окремі питання при зверненні студентів. На нашу думку, такий стан роботи є наслідком того, що фахівці, які працюють у цих структурах у більшості не мають соціально-педагогічної підготовки, не знають специфіки роботи, не спроможні професійно організувати соціально-педагогічну діяльність на належному рівні: проконсультувати, дати адекватну пораду тощо.

Аналіз виконання функцій внутрішніми підрозділами у ВНЗ дає змогу стверджувати, що вони лише частково виконують соціальні функції допомоги та підтримки, тому реально не спроможні сприяти вирішенню соціально-педагогічних та особистих проблем студентської молоді, які виникають у зв'язку із: соціальною адаптацією студентів до нових умов життя і навчального середовища ВНЗ; профілактикою

негативних явищ серед студентів (куріння, вживання алкоголю, наркотиків тощо); формуванням здорового способу життя студентів; відсутністю соціально-педагогічного супроводу студентів, що має бути спрямований на підтримку життєдіяльності, шляхом надання консультацій, соціальних послуг, підтримки, проведення профілактичних заходів тощо.

В аспекті започаткованого дослідження найбільш значущою є діяльність щодо соціального супроводу студентської молоді з метою її професійної самореалізації. Зазначені пріоритети обґрунтовують підходи до проведення соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у вищому навчальному закладі. Для розуміння сутності, змісту, структури, функцій соціально-педагогічної діяльності із студентською молоддю, необхідно звернутись до поняття «діяльність».

У словнику з педагогічної соціології *діяльність* визначена як специфічна людська форма активного ставлення до навколишнього світу, змістом якої є його цілеспрямоване перетворення; спосіб існування і розвитку соціальної дійсності. Будь-яка діяльність складається з мети, засобу, результату та процесу, тому невід'ємною характеристикою діяльності є її усвідомлення. Якісно значущою характеристикою діяльності є її *спрямованість*, що визначається ціннісним виміром. Діяльність людини має ту чи іншу соціальну вагу, відповідно до її соціальних інтересів, які відображають взаємовідносини між людьми [28].

На думку А. Семенової [66], *діяльність* є фізичною та психологічною формою активності суб'єкта; це мотивований процес досягнення усвідомлено поставленої мети з використанням тих чи інших засобів та прийомів для її досягнення. Особливості діяльності визначені змістом мети, мотивами, предметом на який вона спрямована, засобами, способами та прийомами, за допомогою яких відбувається її здійснення, умовами, за яких ця діяльність проходить та її результатами.

Професійна педагогічна діяльність, за В. Сластьоніним [68], – це особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим культури та досвіду, накопичених людством, створення умов щодо її особистісного розвитку та підготовку до виконання соціальних ролей, визначених у суспільстві.

І. Зязюн [81] акцентує увагу на психологічній сутності педагогічної діяльності та формулює таке визначення: *професійно-педагогічна діяльність* – це діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, яка

потребує спеціальної освіти і здійснюється в спеціальних навчально-виховних та освітніх закладах.

Одним із різновидів професійної діяльності є соціально-педагогічна діяльність. Як визначає О. Безпалько [31], *соціально-педагогічна діяльність* спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб або засвоєння соціально-схвалених способів життєдіяльності людини. Загальна мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації особистості.

На нашу думку, проблема організації соціально-педагогічної роботи полягає в тому, що у ВНЗ повинні бути створені умови та налагоджена соціально-педагогічна робота на такому рівні, щоб кожен студент був впевненим, що незалежно від проблем, які будуть вирішуватись під час навчання в університеті, у нього є реальна можливість звернутися за професійною допомогою або підтримкою до фахівців, які обов'язково знайдуть методи та засоби для сприяння у вирішенні проблем у прийнятній для студентів формі, надаючи при цьому право власного вибору, здійснюючи соціальну підтримку та соціально-педагогічний супровід у разі необхідності. Висновок з цього однозначний: необхідно шукати інші форми та методи роботи зі студентською молоддю, впроваджувати нові сучасні технології організації соціальної роботи.

Як свідчить практика, сучасні студенти відчують втрату моральних орієнтирів, а тому хочуть бачити соціального педагога взірцем позитивної та життєстверджуючої енергії, особистості, яка перемагає. Соціальний педагог має виступати представником позитивних соціальних цінностей, нести ідеї моральної перспективи. Звідси вимоги до соціального педагога, з боку студентів, бути усміхненим, вірити в краще майбутнє; уміти заспокоїти студентів, знервованих побутовими турботами та дискомфортом проживання в гуртожитку; уміти вислухати, дати пораду і оптимістично підбадьорити. Такі вимоги студентів не випадкові. Результати анкетування з метою визначення залежності оптимізму студента від оптимізму викладача підтверджують, що його настрій впливає на них. Студенти почувають себе добре, коли викладач має гарний настрій, тоді час на занятті проходить непомітно. Навпаки, песимізм і роздратування викладача, негативно впливає на результати діяльності студентів. Студенти вказують, що «все падає з рук», «боюсь відповідати, хоча знаю матеріал» «втрачаю віру в себе». Отже, поганий настрій викладача породжує у студентів страх, розгубленість, скутість думок та інші негативні переживання.

За результатами соціологічних досліджень, здійснених Українським інститутом соціальних досліджень разом з Центром «Соціальний моніторинг», протягом останніх трьох років у системі ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді, безперечно першість посідають цінності особистого рівня (сім'я, родичі, кохана людина, друзі). Значить, у студентів формується якісно нове сприйняття навколишнього світу крізь призму особистих інтересів. Соціологічні дослідження свідчать, що основними складовими життєвих цінностей сучасної студентської молоді є здоров'я, професійна освіта, кар'єра, гроші та сім'я. Поряд з орієнтаціями на матеріально-індивідуалістичні цінності, спостерігається спрямованість деякої частини студентів на загальнолюдські цінності, такі як щастя, кохання, взаєморозуміння, створення сім'ї тощо [156].

Доцільно зазначити, що становлення сучасної студентської молоді відбувається в нестабільний період соціально-економічних змін у суспільстві, що, у свою чергу, породжує дві групи проблем: соціальні та особистісні. Соціальні проблеми пов'язані: із визначенням ролі та місця студента в суспільстві; формуванням ціннісних орієнтацій студентів та їх моральних пріоритетів; становищем на ринку праці; наданням можливості студентам одержати вищу освіту тощо. Особистісні проблеми проявляються у: пошуках сенсу життя; професійному самовизначенні; коханні; створенні власної сім'ї; взаємостосунках з дорослими та однолітками; стан здоров'я тощо. Водночас, у студентському віці ще зберігаються деякі неконструктивні установки і стереотипи такі, як: девіантна поведінка, негативні явища тощо. Девіантна поведінка – це система дій та вчинків, які суперечать прийнятим соціальним нормам права, культури, моралі, тому є поведінкою з відхиленням. Девіантну поведінку має молодь, соціалізація яких проходила у середовищі, що її сприяло (агресія, аморальність). Серед факторів, які впливають на причини виникнення девіантної поведінки, М. Галагузова [39; 40] виокремлює такі: біологічні, психологічні, соціально-педагогічні та соціально-економічні. Поведінка з відхиленням є одним із проявів порушення процесу активного пристосування людини до умов соціального середовища засобами взаємодії за недостатньо розвинене уявлення людини про себе і свої соціальні зв'язки [44].

Як зазначають О. Гонєєв, Н. Ліфінцева, Н. Ялпаєва [44], девіантна поведінка може проявлятися як: шкідливі звички (вживання алкоголю, токсичних, наркотичних засобів, тютюнопаління тощо); соціально зумовлені якості особистості і риси характеру (недисциплінованість, лінь, агресивність тощо); психічні процеси (підвищена рухомість

нервових процесів або їх загальмованість, активність або пасивність, імпульсивність і непередбачуваність тощо); низька загальна культура, негативне ставлення до моральних норм, до оточуючих людей (неохайність, необов'язковість, бродяжництво, конфлікти з ровесниками та дорослими, копіювання зразків асоціальної поведінки тощо).

Соціально-педагогічна робота зі студентською молоддю має передбачати такі види, як: соціально-педагогічна підтримка, соціально-педагогічне обслуговування, соціально-педагогічна профілактика, соціально-педагогічна реабілітація, соціально-педагогічний супровід тощо.

Соціально-педагогічну підтримку розуміємо, як спільне визначення інтересів, цілей, можливостей студента та шляхів подолання проблем, які заважають досягати позитивних результатів у навчанні, праці, спілкуванні, способі життя. Соціально-педагогічна підтримка спрямована на розвиток суб'єктивних можливостей студентів, самосвідомість, самоорганізацію та самовизначення. Зміст соціально-педагогічної підтримки полягає у подоланні проблем, що виникають у житті і заважають студентам у досягненні мети. Проблеми можуть носити суб'єктивний, об'єктивний і матеріальний характер.

Суб'єктивні проблеми полягають в обмеженні інформації для самостійної дії; у недостатності вольових, інтелектуальних, моральних зусиль студента; у невідповідності фізичного, психічного, комунікативного розвитку, знань, досвіду, способів діяльності. *Об'єктивні (соціальні) проблеми* можуть виникати через: ставлення та ціннісні орієнтації студентів; стиль спілкування та взаємодію із викладачами та студентами. *Матеріальними проблемами* можуть бути: обмежені фінансові можливості сім'ї; незабезпечення студентів гуртожитками та стипендією; недостатня навчально-матеріальна база університету (підручники, спеціальне обладнання), які безпосередньо впливають на розвиток процесів професійної самореалізації студентів. Поширеними видами соціальної підтримки є матеріальна, психологічна, педагогічна тощо. Матеріальна підтримка надається шляхом виплат компенсацій, допомоги на лікування та оздоровлення. Психологічна підтримка спрямована на мобілізацію внутрішніх ресурсів студента, з метою зміни психологічного стану, відновлення захисних сил організму, формування впевненості в собі, зміцнення активної діяльної особистісної позиції. Така підтримка надається під час консультацій, психологічних тренінгів тощо. Педагогічна підтримка орієнтована на превентивну і оперативну допомогу студентам шляхом надання необхідної соціально-педагогічної інформації, проведення просвітницьких заходів, консультацій, бесід тощо.

Методи соціально-педагогічної підтримки можна умовно розглядати у двох ракурсах. Перша група методів забезпечує підтримку всіх студентів, створює атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння, співробітництва. До неї відносять: методи взаємної довіри, інформування, спільного планування занять, виховних заходів, рольові ігри, обговорення і схвалення досягнень студентів. Друга група методів спрямована на індивідуально-особистісну підтримку, забезпечує діагностику та відстежує процес індивідуального розвитку студента, його вихованість, виявляє особистісні проблеми.

Соціально-педагогічне обслуговування студентів спрямоване на задоволення потреб і розв'язання проблем, протиріч у студентській групі або у гуртожитку, які виникають у процесі життєдіяльності студентів. Воно здійснюється через надання студентам-сиротам, студентам-інвалідам та іншим соціально незахищеним студентам, різних видів матеріальної підтримки (санаторні путівки, грошові допомоги на харчування та одяг); психологічної підтримки (індивідуальна терапія, тестування, психотерапія, зміна ролі або підходу); консультативних культурно-освітніх та фізично-оздоровчих послуг, забезпечення змістовного дозвілля та продуктивного використання вільного часу (організація гуртків та клубів за інтересами).

Доцільно зазначити, що соціально-педагогічна профілактика студентської молоді сприяє розв'язанню завдань з локалізації, обмеження, виявлення, попередження та запобігання негативної взаємодії між студентами та їх оточенням; у тому числі різних форм насильств, формування різних видів хімічної залежності, виявлення студентів з неблагополучних сімей тощо. Соціально-педагогічна профілактика здійснюється через проведення тематичних семінарів, тренінгів, вечорів відпочинку в ігровій формі за програмами профілактики негативних явищ та формуванню здорового способу життя у студентському середовищі.

Соціально-педагогічна реабілітація студентської молоді спрямована на: відновлення соціального досвіду, встановлення соціальних зв'язків, норм поведінки, спілкування, виховного потенціалу студентів; захист їхніх прав у кризових ситуаціях; поновлення соціального та зміну сімейного статусу. Об'єктами соціальної реабілітації є студенти які: зазнали різних форм психічного, фізичного або сексуального насильства; опинилися в кризовій ситуації; студенти-інваліди, студенти-сироти та інші соціально-незахищені студенти, яким необхідна підтримка та реабілітація; потребують медичної або професійної реабілітації. Мета діяльності спеціалістів соціальної роботи з реабілітації має бути спрямована на: повернення студента до навчання; формування в нього позитивного

відношення до життя, рідних, оточуючих людей; відновлення втрачених навичків навчання, самообслуговування, самовиховання, самовдосконалення тощо.

На нашу думку, актуальним напрямом роботи зі студентською молоддю є *соціально-педагогічний супровід*, який розуміємо як соціально-педагогічну роботу, що спрямована на здійснення довготривалої соціально-педагогічної підтримки та допомоги різним категоріям студентів з метою: подолання життєвих труднощів; збереження і підвищення соціального статусу; формування здатності самостійно вирішувати особистісні, професійні, соціальні проблеми, реалізуючи власний потенціал; покращення і корекції стосунків та зв'язків у сім'ї, студентській групі, з оточуючими людьми. *Основними ознаками соціально-педагогічного супроводу* є: комплексність послуг, що надаються; довготривалість надання послуг; залучення соціальним педагогом (у разі потреби) до супроводу інших фахівців, використання ним потенціалу громади; погодженість отримувача послуг на соціальний супровід та його активна позиція щодо здійснення спільними зусиллями змін на краще.

Поняття «соціальний супровід» та «соціальне супроводження» є тотожними за змістом [184]. Соціально-педагогічний супровід здійснюється шляхом надання студентам різних видів матеріальної та психологічної допомоги, соціальних послуг, консультування, захисту інтересів студентів в університеті, органах державної влади та інших соціальних інститутах. Складовою соціально-педагогічного супроводу є соціальне інспектування, мета якого полягає у здійсненні контролю за реалізацією прав студента, виявленні випадків їх порушення. Отже, для всебічного особистісного розвитку і професійного становлення студентам необхідна цілеспрямована професійна допомога, підтримка та захист, тому актуалізується потреба в систематичній цілеспрямованій роботі на професійному рівні з метою профілактики та формування здорового способу життя серед студентів.

Водночас, нестабільний період соціально-економічних змін породжує соціальні проблеми в суспільстві. На шляху соціального становлення студентської молоді також зустрічаються соціальні проблеми, що потребують своєчасного вирішення. До *загально-соціальних проблем* студентської молоді відносяться: визначення ролі та місця студентської молоді в сучасному суспільстві; формування ціннісних орієнтацій, моральних пріоритетів у студентської молоді; можливість одержання певного освітнього рівня; рівень працевлаштування на ринку праці; політична та електоральна поведінка студентської молоді. *Особистісні проблеми* студентської

молоді полягають у: пошуку сенсу життя; правильному професійному самовизначенні; коханні; створенні власної сім'ї; взаємостосунках з дорослими та однолітками; стані здоров'я тощо. Спостереження за життєдіяльністю студентів дають можливість констатувати: до ВНЗ вступає молодь, здебільшого, віком 17-18 років, яка має середню освіту, повноцінні громадянські права та обов'язки, типові для дорослої людини, повну самостійність дій, право особистого вибору, самостійного планування тощо.

На нашу думку, *одна із проблем* першокурсників полягає у тому, що до закінчення середньої школи вони перебували під опікою батьків, учителів, які їх супроводжували, несли за них відповідальність. Натомість, коли вони стали студентами ВНЗ, то набули прав та обов'язків дорослої людини, яка повинна бути спроможною вирішувати власні проблеми та нести відповідальність за власне життя, вчинки та поведінку. Проте реальне життя констатує, що майже всі першокурсники виявляються невідповідними до самостійного життя, тому вирішення особистих, соціальних та побутових проблем, з якими студенти стикаються з перших днів навчання у ВНЗ є для них психологічним випробуванням, яке супроводжується емоційними переживаннями, стресами, розчаруванням.

Другою проблемою на шляху першокурсника виявляється проблема пристосування до: нового середовища, вимог до навчання і проживання, нового статусу студента. Нові дорослі люди, які оточують, віддаленість від батьківської сім'ї – все це співпадає з низкою психологічних станів. Одним із них є активність студента. Опинившись у такій ситуації, студент більш активно набуває ознак самостійності та відповідальності, тому що у відносно короткий термін намагається освоїтися і пристосуватися до нових умов і вимог, навчитися самостійно та раціонально використовувати вільний час.

Третьою проблемою цього періоду є абсолютна свобода дій, яку студенти отримали, вийшовши з-під опіки батьків і яка сприймається ними неадекватно, оскільки вони не уявляють, що можна робити та як розпорядитись з таким привілеєм, як свобода, якої в них до цього часу не було, а зараз є і у необмеженій кількості. У цьому випадку своєчасним є залучення студентів до участі в гуртках, спортивних секціях, клубах за інтересами; до занять художньою самодіяльністю з метою зайнятості та реалізації їхнього потенціалу.

Четвертою проблемою студентів є підвищення інтересу до моральних проблем (мета, обов'язки, любов тощо). Недостатність життєвого досвіду в цьому віці призводить до того, що бажання і прагнення розвиваються раніше, ніж воля і характер, а в результаті –

студенти плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою; посилюються цілеспрямованість, ініціативність, рішучість, самостійність у процесі діяльності та спілкуванні. Активна взаємодія та інтенсивне спілкування, пошук сенсу життя і прагнення до нових ідей, розширення кругозору та інтересів майже у всіх студентів не проходить безпроблемно. Недостатність життєвого досвіду в оцінюванні явищ життя та ситуацій призводить до того, що деякі студенти на справедливую критику відповідають критицизмом і навіть переходять до нігілізму. Соціальна активність студентів при недостатньому рівні виховання призводить до конфліктів, тому що категоричність думок інколи переходить у негативне ставлення до зауважень та порад дорослих. Означені проблеми студентської молоді доводять необхідність проведення цілеспрямованої соціально-педагогічної роботи на професійному рівні.

Доцільно зазначити, що на шляху соціального та професійного становлення студентської молоді наявні суперечності, які потребують свого вирішення. За даними проведеного опитування студентів на запитання анкети «У чому проявилися проблеми Вашого адаптаційного періоду в університеті?», відповіді розподілилися таким чином: «проблеми житла» турбують 69,1 % студентів; «соціальне оточення, проблеми спілкування та конфліктні ситуації» непокоять 85,3 %; «погане ставлення викладачів і кураторів» вказали 19,7 %; «недостатність аудиторного фонду, підручників у бібліотеці» зазначили 10,6 %; і лише 14,1 % студентів відповіли, що проблем не було. На інше запитання «Які соціальні проблеми студентської молоді, на Вашу думку, є найважливішими?» відповіді такі: «бідність» – 73,5 %; «відсутність житла» – 68,9 %; «платна освіта» – 90,2 %; «проблеми здоров'я» – 57,2 %; «правопорушення та антисоціальні явища» – 42,4 %. Проблема бідності студентів загострюється тим, що нерегулярно виплачуються стипендії, заробітна плата, соціальні виплати батькам. Для значної частини студентської молоді є очевидним незаконно швидке збагачення окремих громадян, що підсилює незадоволення студентів своїм матеріальним становищем.

За результатами соціологічних досліджень, здійснених Українським інститутом соціальних досліджень, на думку молоді, склалася дуже важка ситуація зубожіння широких верств населення, велике грошово-майнове розшарування, економічна деградація окремих регіонів України. Так, за результатами опитування, кожна четверта сім'я в Україні ледве зводить кінці з кінцями, оскільки грошей не вистачає навіть для придбання найнеобхідніших продуктів харчування; ще майже половині сімей (42 %) грошей вистачає лише на

харчування та на придбання деяких недорогих речей та одягу. Зрозуміло, що за таких умов, більшість студентської молоді прагне працювати, щоб мати власні джерела життєвого забезпечення. Опитування визначило, що 19,2 % студентів університету, які брали участь у опитуванні, мають вторинну зайнятість у вільний від занять час.

Складною для студентської молоді є проблема житла. За нинішніх кризових умов практично не виділяється житло для молоді за рахунок державного або місцевого бюджетів, це з одного боку, а з іншого – молодь через низькі власні доходи не в змозі заощаджувати необхідні кошти для придбання житла. Це означає, що вирішення цієї проблеми потребує розроблення і впровадження нових механізмів забезпечення житлом молодого покоління (кредити, молодіжне будівництво тощо).

Практично не виділяються кімнати в гуртожитках студентським сім'ям, відсутнє фінансування на ремонт, переобладнання та будівництво студентських гуртожитків. Незважаючи на те, що мережа ВНЗ розширюється швидкими темпами, це істотно не впливає на доступність вищої освіти для широкого загалу молоді. Освіта для більшості студентів стає засобом підвищення конкурентної спроможності на ринку праці, прискореного соціального становлення, але платна освіта не дозволяє всім охочим її отримати. Упродовж останніх років зростає кількість студентів, які змушені вирішувати питання оплати за своє навчання у ВНЗ. За кошти юридичних та фізичних осіб навчаються більше половини студентів ВНЗ.

В останні роки продовжує зростати вимушена незайнятість молоді, в тому числі студентської, у вигляді зареєстрованого і прихованого безробіття, скорочується попит на молодих спеціалістів, поширюється їх трудова міграція, передусім нелегальна, у тому числі за кордон; скорочуються можливості щодо професійного навчання, підвищення кваліфікації та перекваліфікації; повільними темпами розвивається підприємництво молоді, практично відсутнє сприяння випускникам ВНЗ в організації власної справи, молодіжне кредитування тощо.

Студентська молодь стурбована станом свого здоров'я, ситуація ускладнюється тим, що все менш доступним є безкоштовне лікування. *Основна причина* такого явища – це щорічне недофінансування медичних закладів. На охорону здоров'я в Україні щорічно виділяється сума в межах 3 % від валового національного продукту. За оцінками ВООЗ, якщо на потреби охорони здоров'я виділяється менше 6 % валового національного продукту, то галузь вважається непрацездатною. *Друга причина* – значна частина платних медичних послуг, навіть серед найнеобхідніших та високі ціни на медикаменти. *Третя причина* – низьке матеріальне становище студентської молоді не

дозволяє значній частині отримувати дорогі медичні послуги та забезпечити якісний рівень життя, пов'язаний з харчуванням, відпочинком і житловими умовами. Відтак, у сучасних умовах, окрім посилення уваги до використання комплексу санітарно-гігієнічних, протиепідемічних та організаційних заходів, особливої уваги потребує пропаганда здорового способу життя у студентському середовищі. Вироблення дбайливого ставлення студентів до свого здоров'я потребує систематичної реалізації комплексу заходів на загально-національному та регіональному рівнях [156].

Викликає занепокоєння стан репродуктивного здоров'я, що є невід'ємною складовою здоров'я нації в цілому і має стратегічне значення для забезпечення сталого розвитку суспільства. Останнім часом дошлюбні статеві відносини серед студентів стали досить поширеним явищем, а в окремих випадках, навіть нормою поведінки. Сексуальний досвід серед студентів, які щойно вступили до ВНЗ, мають до 30 %, а наприкінці першого року навчання – до 90 %. Нерозбірливі статеві стосунки серед молоді породжують духовне зубожіння, сприяють розповсюдженню венеричних хвороб, призводять до численних хірургічних втручань з приводу припинення небажаної вагітності, стимулюють вживання алкоголю і наркотиків. Наслідком такої поведінки є подальше руйнування інституту сім'ї, що проявляється у зменшенні кількості зареєстрованих шлюбів, підвищенні показників розлучень, зростанні дитячої інвалідності, бездоглядності, соціального сирітства тощо. Страждає генофонд нації, поглиблюється демографічна криза, майже втричі зменшилась народжуваність дітей, причому кожна третя дитина з'являється на світ з певними генетичними вадами. Подолання зазначених проблем – одне з основних завдань виховного процесу, оскільки людина, її життя і здоров'я є найважливішими соціальними цінностями держави, що визначені в Конституції України. У ВНЗ необхідно створити систему психологічного та соціально-педагогічного впливу на особистість студента з метою виховання в нього прагнення до здорового способу життя, відповідального батьківства, безпечного материнства, здатності протистояти асоціальним явищам. Прогресивним кроком на шляху подолання розпусти слід вважати введення загальноосвітніх навчальних дисциплін, що прищеплюють культуру здоров'я і дають відповідні знання. Водночас, ВНЗ повинен створювати умови та забезпечити необхідну економічну базу для реалізації здорового способу життя та зменшення психосоціальної дезадаптованості студентів.

Студентську молодь турбують проблеми правопорушень та антисоціальних явищ у молодіжному і студентському середовищі.

Дослідження свідчать, що підґрунтям для негативних суспільних явищ є соціально-економічна нестабільність, недоліки в організації навчально-виховного процесу, зниження виховного потенціалу сім'ї, негативний вплив антигромадських елементів, зростаюча активність «ділків» тіньової економіки, наявність засобів і сфер нетрудового збагачення, бізнес через нелегальні азартні ігри, сутенерство, рекет тощо. Проблема зниження рівня правопорушень та антисоціальних проявів зводиться до зменшення впливу на студентську молодь вказаних негативних явищ суспільного життя. Важливу роль має пропаганда, профілактика, поінформованість студентів.

Результати досліджень цієї проблеми дозволяють стверджувати, що молодіжні проблеми загострюються, про що свідчать: втрата ідеалів; життєвого оптимізму; нерівні можливості в одержанні освіти; збільшення числа молоді з вищою освітою серед безробітних; кризові явища у шлюбно-сімейних стосунках (високий рівень розлучень, сімейних конфліктів, обмежені можливості для житлових умов) та інші. Соціальні проблеми молоді (в т. ч. студентської) мають стати підґрунтям під час визначення напрямів державної молодіжної політики. Багатоманітність та неординарність проблем свідчать: державна молодіжна політика в різних регіонах України не може проводитися за єдиним шаблоном, що розробляється у Міністерстві. Відтак, означені проблеми студентської молоді доводять необхідність проведення цілеспрямованої соціально-педагогічної допомоги, підтримки та супроводу на професійному рівні.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

3.1. Освітнє соціосередовище ВНЗ як аспект формування професійної компетентності фахівця

Значущою соціально-психологічною проблемою є включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ, що передбачає наявність системно-організаційного середовища, яке сприймається, оцінюється і пояснюється кожним студентом включеним до нього. Таке включення є специфічним ракурсом проблеми адаптації до умов функціонування у ВНЗ та особливо значущим аргументом, від якого залежить наявність інших соціальних проблем студента. Дж. Морено [126] вважав будь-яку особистість включеною до певного простору цілей, цінностей, взаємин тощо. Переміщення в такому просторі («зміна локусу») надає зовсім іншого значення всій системі зв'язків, у яку включені як суб'єкти, так і об'єкти соціальної взаємодії. Відтак, проблема адаптації студентів до умов ВНЗ полягає у знаходженні певного «локусу», у його соціально-психологічному просторі, що здійснюється через прийняття наявної системи оцінювання, значущості людей та ситуацій.

У сучасній педагогіці соціальне середовище розуміється як сукупність соціальних умов життєдіяльності та розвитку людини (духовних, міжособистісних, виробничих та інших відносин), що впливають на її свідомість і поведінку. Структура соціального середовища багаторівнева: *мікрорівень* – це конкретні умови життя особистості (сім'я, рідні, друзі) та умови в середовищі близького соціального оточення (сусіди, вулиця, тип поселення, навчальний або трудовий колектив, громадські організації, формальні або неформальні об'єднання); *мезорівень* – це регіональні, територіальні та інші спільноти, що є носіями та виразниками специфічної культури, способу життя; *макрорівень* – це система соціальних відносин у суспільстві; до його структури та змісту належить сукупність багатьох факторів, зокрема: політичних, економічних, соціальних, правових, ідеологічних, культурних, духовних тощо. Ці фактори впливають на людей як безпосередньо: через закони, соціальну політику, норми,

цінності, ЗМІ; так і опосередковано – через вплив на малі групи, до яких включена особистість. Соціальне середовище, як сукупність соціальних умов виховання, безпосередньо впливає на механізми його регулювання. Зміни у виховному та соціально-педагогічному процесі обов'язково зумовлені реформаціями у структурі та функціонуванні соціального середовища, що впливає на свідомість та поведінку людей.

Саме наявність соціального середовища є необхідною та обов'язковою умовою соціалізації особистості, яке супроводжує її від моменту народження і впливає на неї аж до кінця життя. Соціальне середовище існує завдяки багатоаспектним взаєминам членів суспільства та соціальних інститутів. Причому, чим більш різноманітний спектр складових соціального середовища, тим більш сприятливі умови життєдіяльності особистості, а значить, тим інтенсивніший розвиток.

Поняття «соціальне середовище» вживається в декількох аспектах: у широкому аспекті під соціальним середовищем розуміють всю соціальну дійсність (суспільство, державну політику тощо); у вузькому значенні – це середовище, що безпосередньо оточує людину, тому має вплив на її розвиток, формування характеру, інтересів, здібностей та ціннісних орієнтацій. Водночас, доцільно акцентувати увагу на тому, що важливим компонентом соціального середовища є сприятливий психологічний клімат у ньому, для якого властива взаємодія всього колективу та кожного його члена на засадах взаємоповаги та партнерства, коли в колективі створюються оптимальні умови для соціальної адаптації, активної діяльності, професійного зростання кожного члена колективу; а кожен член колективу, у свою чергу, докладає максимальних зусиль для ефективної діяльності всього колективу, формування його позитивного іміджу та прогресивного розвитку. Сприятливий психологічний клімат значною мірою детермінується: матеріально-технічними, технологічними, санітарно-гігієнічними та організаційно-управлінськими умовами, що необхідні для виконання ефективної діяльності; достатнім рівнем загальної та індивідуальної культури його членів, їхньою психологічною сумісністю, виробленими нормами в колективі та чіткими ціннісними орієнтаціями. Названі умови спрямовані на забезпечення позитивної дії факторів мікросередовища, водночас вони можуть опосередковано впливати і на фактори макросередовища, зменшуючи або нейтралізуючи їх негативну дію, а інколи, посилюючи позитивну дію.

На рівні суб'єкт-суб'єктних відносин, що опосередковують соціально-технологічний підхід під час навчання студентів, можна

змістити акцент із зовнішнього педагогічного управління до самоуправління з метою успішного формування особистісних і професійних якостей майбутнього соціального педагога. Саме це передбачає пристосування особистості студента до освітнього соціального середовища в умовах університету, при цьому спостерігається помітна гнучкість обох суб'єктів педагогічного процесу. Водночас, показник адаптації студента до входження у нове соціосередовище ВНЗ досить високий, на відміну від менш виразної гнучкості самого ВНЗ відносно студента. Практика свідчить, що студент за роки навчання може неодноразово змінювати свої потреби, інтереси та форми взаємодії з ВНЗ, але останній не завжди адекватно реагує, або реагує частково на певні зміни в життєдіяльності студента. Це означає, що необхідно створити таке освітнє соціосередовище у ВНЗ, яке за структурою і варіативністю методів впливу на студента, дозволило б застосовувати адекватні форми роботи, активно впливати на освітнє соціосередовище університету тощо. Для цього, на нашу думку, необхідно: вдосконалити зміст, якість і соціальну значущість соціально-гуманітарної складової підготовки соціального педагога; створити нові спецкурси на основі міждисциплінарних взаємозв'язків, що сприяють створенню нових умов для розвитку соціосередовища ВНЗ.

Соціально-гуманітарний цикл у навчальній програмі спеціаліста соціальної сфери має велике значення, оскільки дозволяє здійснювати підготовку професіонала з широкою ерудицією та високим рівнем професійних знань. Це має сприяти розвитку здатності майбутнього соціального педагога до незалежного включення до різних видів діяльності та адекватного професійного просування.

Соціально-виховне середовище є ознакою соціального середовища, що характеризує сукупність умов життєдіяльності особистості, які цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб. Завдяки створенню соціально-виховного середовища:

- відбувається інтеграція зусиль суб'єктів соціально-виховної діяльності, поліпшується взаємозв'язок цільового, організаційно-діяльнісного, змістового та оцінно-результативного компонентів соціально-педагогічного процесу;
- створюються умови та моделюються механізми самореалізації та самоствердження особистості, що сприяють її самовираженню, прояву неповторної індивідуальності тощо;
- розширюється діапазон можливостей виховного впливу на особистість завдяки її включенню в освоєння соціального та природного середовища.

Соціально-виховне середовище має відповідати деяким вимогам: бути цілеспрямовано орієнтованим на розвиток особистості; адекватно відповідати запитам найближчого соціального оточення та очікуванням людини; бути діагностично-спрямованим для проведення досліджень.

Системоутворюючими факторами соціально-виховного середовища є *діяльність, спілкування та взаємини*. Механізмами організації соціально-виховного середовища є сукупність соціально-педагогічних фактів, що виникають у результаті ініціативної діяльності людей щодо освоєння та присвоєння життєвого простору, в основі якого лежать їхні особистісні інтереси та потреби. Основною рушійною силою розвитку соціально-виховного середовища є протиріччя між процесами *інтеграції* (стандартизація ситуації, наявність стійкої мережі міжособистісних відносин для розвитку духовно-моральних цінностей) та *дезінтеграції* (порушення стабільності, збільшення індивідуальних і групових розбіжностей; у наявності ситуацій, що не відповідають загальноприйнятим нормам).

До *соціально-педагогічних умов* формування соціально-виховного середовища відносяться: гармонізація впливу соціально-виховного середовища (створення творчої атмосфери, довіри, співробітництва); своєчасна соціально-педагогічна корекція в умовах моделювання життєвих ситуацій. *Організаційно-педагогічними умовами* є: інноваційно-стимулююча діяльність (створення ситуації успіху); цілеспрямоване педагогічне спілкування; наукове забезпечення педагогічного процесу формування духовних цінностей.

Шляхами включення особистості в соціально-виховне середовище є:

- ознайомлення із соціальним середовищем;
- діяльнісне засвоєння соціального середовища;
- педагогізація середовища шляхом підтримки позитивно-корисних ініціатив соціуму щодо соціального виховання людини;
- формування в особистості адекватного ставлення до позитивних і негативних явищ оточуючої дійсності.

Відтак, характер впливу соціально-виховного середовища визначають не лише спрямованість дій та позитивні або негативні установки, але й активність суб'єкта, його самостійність та ініціативність.

Аналіз результатів опитування студентів засвідчив, що поняття «комфортне освітнє середовище» вони розуміють, як сукупність умов, особливостей, засобів, що мають сприяти: розвитку сильних сторін і вдосконаленню слабких сторін студента; свободі вибору як умов, так і окремих аспектів навчання. Потреба студента у комфортному освітньому соціосередовищі є однією із провідних і значущих, оскільки воно є тим підґрунтям, що сприяє самореалізації та

самовдосконаленню особистості. На нашу думку, цілком логічно залучити до соціосередовища ВНЗ такий компонент як «викладач», оскільки він є ланкою зв'язку між студентом та іншими складовими соціосередовища, а в деяких ситуаціях, у методичному або організаційному плані, викладач є домінуючим компонентом.

Аналіз практики реального стану підготовки соціальних педагогів свідчить про те, що недостатньо уваги приділяється вивченню етики, культурології; є необхідність розширення соціальних технологій професійної діяльності, тобто прикладної освіти, соціально-спрямованої на формування комфортного соціосередовища в університеті. Так, за рахунок введення нових соціально-педагогічних технологій можна підвищити ефективність оволодіння студентами дисциплінами. Позитивно зарекомендували себе ігрові форми навчання, дискусії, моделювання та презентації соціальних проєктів; створення студентами відеофільмів; аналіз реальних відеосюжетів тощо. Навчання у такій, максимально наближеній до практичної роботи, формі сприяє закріпленню теоретичного матеріалу, оволодінню конкретними практичними вміннями та навичками, комунікативній взаємодії тощо.

Створення комфортного соціосередовища у ВНЗ пов'язане з демократизацією навчального процесу, що в організаційному плані означає розширення свобод студентів, усвідомлення викладачами факту, що навчання за своєю суттю є гуманістичним процесом, у якому недопустимі ніякі форми дискримінації студента. Зокрема, розширення свобод студентів означає можливість вибору: робочих програм навчання; викладача, який викладає конкретний курс; індивідуального графіка відвідування занять тощо. Студенти старших курсів демонструють як позитив факти в системі навчання студентів за кордоном та висловлюють побажання для впровадження їх у системі освіти України: університет має дозволяти вчитися так, як того бажає сам студент; навчатися тому, що хоче сам студент; не вчити ті предмети, до яких у студента нема бажання; навчатися в тому місці, у тій формі та в тому обсязі, що найбільш прийнятні для студента. На жаль, такі побажання студентів України не співпадають сьогодні з реальною дійсністю умов ВНЗ.

Поглиблення інтересу до професії, формування знань, умінь та навичок за спеціальністю, вдосконалення особистості випускника на підставі створення сприятливого соціального середовища ВНЗ – у кінцевому результаті призводять до професіоналізації розвитку особистості студента. Професіоналізація розвитку особистості студента виражається у: підвищенні почуття відповідальності,

престижу і честі; зростанні прагнення до самоствердження у професійній сфері; підвищенні питомої ваги самовиховання з метою формування якостей та досвіду, необхідних для професійної самостійності та готовності до майбутньої практичної роботи.

Водночас, взаємне пристосування студента і соціального середовища досягається шляхом: гармонізації вимог і потреб до умов діяльності та їх адекватності; встановлення адекватної рівноваги в системі «особистість – соціальне середовище». До соціально-педагогічного середовища ВНЗ, в якому взаємодіють викладачі та студенти, включають соціально-психологічний клімат середовища; природні, соціокультурні та економічні умови; звичаї, традиції та обряди окремих студентів або груп; наявність державних соціальних інститутів тощо.

Резюмуючи зазначене вище, констатуємо: матеріально-технічні, технологічні, санітарно-гігієнічні та організаційно-управлінські умови, що необхідні для виконання ефективної діяльності, сприяють формуванню професійної компетентності фахівця. Відчуваючи особистісний емоційний комфорт, студент самореалізовується, усвідомлює власну самоцінність та причетність до соціально-педагогічної діяльності, прагне до професійного вдосконалення, що також сприяє формуванню професійної компетентності. Освітнє соціальне середовище ВНЗ як аспект формування професійної компетентності дозволяє студенту діяти самостійно та відповідально; сприяє постійному підвищенню професійної підготовки, здатності до виконання завдань та обов'язків діяльності.

3.2. Професійна компетентність – показник якості підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю

Якісна підготовка фахівців є одним із визначальних критеріїв освіти в рамках Болонського процесу. Приєднання України до Болонської конвенції передбачає формування спільного освітнього простору, розроблення критеріїв та стандартів вищої освіти європейських країн. Сучасна орієнтація освіти на формування компетентності, як готовності і здатності людини до діяльності, передбачає створення соціально-позитивних педагогічних умов, за яких кожен студент зможе проявити не лише інтелектуальну та пізнавальну активність, але й особистісну соціальну позицію, свою індивідуальність, презентувати себе як суб'єкта навчання. Міжнародна спільнота вважає компетентнісний підхід дієвим інструментом поліпшення якості професійної освіти.

В. Єфіменко [101] переконаний, що основною метою модернізації освіти є досягнення нової якості освіти в межах компетентнісного підходу. Як зазначає О. Клименко [122], компетентнісний підхід – це відповідь на сучасні вимоги підготовки фахівців; прогресивний напрям вдосконалення системи освіти, під дією якого компетенції пов'язують в єдину систему, оскільки вони формують у студентів знання, уміння, навички, особистісні якості тощо.

На думку А. Новікова [185], компетентнісний підхід впливає з кваліфікаційного підходу, готовий до застосування саме під час його реалізації та вимагає розвитку соціальних компетенцій, що включають такі взаємопов'язані компоненти як: гуманістичний світогляд, напрями, цілі, мотиви діяльності, відповідальність за результати професійної діяльності, морально-етичні переконання, особисту культуру фахівця, духовність, спосіб життєдіяльності на основі особистих ціннісних орієнтацій, творчий рівень самосвідомості та діяльності, конструктивний альтернативізм, естетичні, гуманітарні, соціальні потреби та вдосконалення компетентності студента.

Ми поділяємо точку зору І. Наумчук [177] про те, що компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що являє собою сукупність ключових компетентностей та є інтегрованою характеристикою особистості. Загальна компетентність фахівця має сформуватися під час навчання, її складовими є знання, уміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості.

Вперше поняття «компетентність» стало використовуватися в США у 60-ті роки ХХ століття в контексті діяльнійної освіти, метою якої була підготовка спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці. Відтак, компетентність стала розглядатися як особистісна категорія, а компетенція як складова компетентності [96]. Поняття «компетентність» є дискусійним та відкритим навіть на термінологічному рівні.

Зокрема, Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття «компетенція» і «компетентний» так: *компетенція* – це добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень установи або особи; *компетентний* – це той, хто має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; має певні повноваження, повноправний. Термін «компетентний» означає: відповідний, здатний, який володіє компетенцією, фундаментальними знаннями в будь-якій сфері; тобто правомочний. Щоб не виникали труднощі в розумінні цих понять, Великий тлумачний словник сучасної української мови їх розмежовує, враховуючи вітчизняні мовні стереотипи. Поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» – як обізнаність, кваліфікованість. Відтак, під час розгляду педагогічних засад діяльності дослідники вважають за доцільне використовувати саме термін «компетентність» [40]. У новому тлумачному словнику української мови компетентна людина визначається як така, що має достатні знання у будь-якій сфері; добре обізнана з певним предметом, кваліфікована, має певні повноваження, права та владу [182].

За визначенням у словнику іноземних слів «компетентний», це той, хто володіє достатніми знаннями в конкретній галузі, кваліфікований, добре обізнаний, відповідає вимогам, є придатним до певної діяльності [179]. Поняття «компетентність» має більш широке значення, ніж знання, уміння та навички, оскільки охоплює не тільки когнітивний та операційно-технологічний компоненти, але й мотиваційні, соціальні, поведінкові та етичні складові. До його складу входять: результати навчання, ціннісні орієнтації, звички, що формуються не лише у процесі навчання, але й під впливом професійної діяльності, друзів, політики, релігії, культури [75].

Словник іншомовних слів подає таке значення компетентності з посиланням на прикметник «компетентний» – 1) володіння компетенцією (в значенні «коло повноважень»); 2) володіння знаннями, що дозволяють про щось судити [239]. Психологічний словник-довідник М. Кордуела трактує компетентність як етичну вимогу, згідно з якою кожен психолог повинен переконатися, що він працює в межах своєї компетенції. Це зобов'язує його направляти

людей, які шукають допомоги, до тих фахівців, які можуть краще допомогти [129]. За визначенням у соціально-педагогічному словнику, компетентність є соціально-психологічною якістю, що означає впевненість, силу, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистістю своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [243].

Доцільно зазначити, що термін «компетентність» використовувався раніше у сфері менеджменту, тому визначення стосується професійної діяльності, досвіду роботи та знань менеджерів. У більшості джерел цей термін трактується як досконале знання своєї справи, досягнення професійної майстерності тощо [118]. Сьогодні компетентність є робочою дефініцією не лише менеджменту, але й філософії, класичної та соціальної педагогіки, соціології, психології, соціальної роботи та інших наук. Це свідчить про інтегративний та міждисциплінарний характер цього поняття.

Поняття «компетентність» розглядається різними вченими стосовно спеціалістів різних галузей наукової або практичної діяльності. Водночас, простежується неоднозначний підхід до визначення сутності цього поняття. Так, до дефініції «компетентність» близьке за значенням поняття «компетенція», яке трактують як володіння знаннями, уміннями, досвідом; обізнаністю стосовно певного кола прав відповідного органу або посадової особи, їхніх повноважень (Л. Петровська [148], В. Смірнова [175] та ін.). У межах теоретичного аналізу поняття «компетенція», на сторінках науково-педагогічних видань ведеться дискусія про співвідношення понять «компетенція» та «компетентність». Деякі дослідники ці поняття повністю ототожнюють, а інші вважають, що вони суттєво різняться та розуміють під компетентністю готовність та здатність людини діяти у будь-якій сфері, що передбачає володіння людиною комплексом відповідних компетенцій та включають її особистісне ставлення до діяльності. Спочатку термін «компетенція» використовувався у сфері лінгводидактики (іншомовна комунікативна компетенція), а термін «компетентність» більшою мірою був зорієнтований на професійну освіту, але без чіткого розмежування [286].

Міжнародний Департамент стандартів навчання, досягнень та освіти представив поняття «компетентність» як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу». Поняття «компетентність» складається із набору знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу особистості продуктивно здійснювати діяльність або виконувати певні функції для досягнення високих стандартів у професії. Для розуміння поняття

«компетентність» ми опираємося також на розробку категоріальної схеми ключових компетентностей експертів Ради Європи за такими ознаками:

- компетентності використовувати знання та уміння (психологічні, педагогічні, соціально-педагогічні) для ефективної взаємодії;
- компетентності діяти незалежно (автономно), відповідаючи за власне життя, інтегруючись у соціальний контекст; реалізовувати життєві плани, персональні проекти; захищати власні права, інтереси та потреби;
- компетентності взаємодіяти в неоднорідних групах, тобто бути спроможним налагоджувати стосунки з різними людьми, вміти працювати в команді, бути готовими до розв'язання конфліктів, що виникають.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає компетентності як загальні або базові вміння, ключові кваліфікації, уявлення, опорні знання. Компетентності, на думку експертів Ради Європи [43], передбачають: *спроможність фахівця сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, на комплекс установок, цінностей, знань, умінь та навичок*. Міжнародна комісія Ради Європи високо підняла планку відповідності особистості фахівця критеріям компетентності. У 1997 році Рада Європи визначила п'ять основних компетенцій, необхідних кожній людині незалежно від рівня освіти та виду діяльності:

- *політична та соціальна* – означає здатність приймати індивідуальні та групові рішення і нести за них відповідальність. Зазначені компетенції передбачають незалежність особистості, її спроможність ефективно взаємодіяти в соціумі, тобто визначають соціальну зрілість людини;
- *комунікативна* – виявляється у здатності вступати у письмову та усну форму спілкування. Відноситься білінгвальна компетенція, оскільки вимоги європейської освіти передбачають володіння декількома мовами;
- *компетенція реалізації здібностей та бажання безперервного навчання* – це схильність до самоактуалізації, високого рівня професійної мобільності фахівця, психологічної стійкості, навчання протягом життя;
- *інформаційна* – передбачає володіння сучасними засобами отримання інформації (комп'ютер, Інтернет, нові технології);
- *соціокультурна* – означає толерантне ставлення до людей інших націй, культур та релігій, готовність з ними плідно взаємодіяти.

Ці компетенції є моделлю критеріїв, якими має володіти особистість, а компетентність означає ступінь оволодіння ними. За

умови приєднання України до Болонської Конвенції ця модель компетенцій повинна стати зразком, яким мають керуватися науковці під час розробки освітніх стандартів. Звідси, формування професійної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів відповідає вимогам часу та є важливим показником якості підготовки.

Таке визначення сутності поняття «компетентність» експертами Ради Європи частково співпадає з положеннями вітчизняних науковців (П. Горностай [46] та ін.), але європейські експерти надають перевагу особистісним і соціальним потребам, задоволенню яких повинні сприяти розвинуті компетентності особистості. Водночас, вони акцентують увагу на трьох основних позиціях, що мають розвиватися і реалізовуватися за умови наявності ключової компетентності: досягнення успіхів у житті; відповідальність щодо вимог у різних сферах життя; сприяння розвитку якості у діяльності соціальних інститутів.

На підставі аналізу напрацювань, нами було встановлено, що учені виокремлюють різні види компетентностей. Розглянемо погляди вчених щодо сутності поняття «компетентність» у сучасній психолого-педагогічній літературі. Над вивченням сутності понять «компетенція» та «компетентність» працюють вітчизняні та зарубіжні науковці Н. Баловсяк та Н. Болюбаш [12], В. Болотов [23], Н. Войнова [42], М. Головань [54], П. Горностай [46], І. Зімня [99], І. Зязюн [102], Д. Єгоров [55], А. Капська [79], В. Нетреба [180], Л. Петухова [200], Дж. Равен [215], С. Рачева [155], І. Соколова [240], С. Трішина та А. Хуторський [264], М. Холодна [277] та ін. Зокрема, в наукових дослідженнях Н. Баловсяк та Н. Болюбаш [12] поняття «компетенція» визначається як: єдність знань, навичок та відносин у процесі професійної діяльності, зумовлених вимогами посади, конкретної ситуації, цілями організації; діяльнісна складова отриманої освіти, що допомагає проявитися знанням, умінням, навичкам у незнайомій ситуації, тобто є більш високим рівнем узагальнення останніх; сукупність професійно значущих якостей та прояв творчості в процесі професійної діяльності.

Учені В. Болотов та В. Серіков [23] розглядають компетентність як складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду, що існує в різних формах: якість рівня умілості, спосіб особистісної самореалізації (звички, спосіб життєдіяльності, захоплення), результат саморозвитку або прояву здібностей особистості тощо.

Дослідниця Н. Войнова [42] наголошує на тому, що компетентність не просто сукупність знань, умінь та навичок, це ще й

готовність та здатність їхнього застосування; система особистісних цінностей, орієнтирів, звичок. Відтак, компетентність формується не лише у процесі навчання, але й у результаті взаємодії особистості та соціуму.

Заслугують на увагу положення М. Головань [54] про те, що поняття «компетентність» завжди розглядається в контексті відповідної діяльності; розуміється як важливе новоутворення особистості, що є результатом інтеграції різних компетенцій людини; характеризує ступінь підготовленості людини до діяльності, характер та ефективність її здійснення; формується під час освоєння людиною відповідної діяльності.

Ми поділяємо точку зору П. Горностай [46] щодо соціальної та життєвої компетентностей, які передбачають свідоме ставлення особистості до виконання різних життєвих та соціальних ролей для задоволення різних життєвих потреб. Вітчизняний філософ В. Циба також вказує на життєву компетентність як на обов'язкову складову життєдіяльності людини.

І. Зімня [99] розуміє компетентність: як інтелектуальний, особистісно-зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях; як окремі внутрішні, потенційні, приховані, психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, система цінностей, відносин, що виявляються в компетентностях людини.

На думку Д. Єгорова [55], загальновизнаного визначення терміну «компетентність» у науковій думці ще не склалося, але ознаки цього поняття можна назвати: наявність знань для практики; набір операційних умінь; творчий підхід до діяльності.

Ми спираємось на положення, обґрунтовані А. Капською [79; 80], яка зазначає, що поняття «компетентність» містить набір знань, навичок та ставлень, які дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність, або виконувати функції, що забезпечують досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності.

Н. Мойсеюк [118] зазначає, що володіння людиною відповідною компетенцією позначається терміном «компетентність». Вчена уточнює, якщо *компетенція* є виокремленою, наперед заданою соціальною вимогою або нормою професійної підготовки фахівця, що необхідна йому для продуктивної діяльності у певній сфері; то *компетентність* – це інтегративна якість та характеристика особистості, яка відображає її готовність і здатність ефективно вирішувати завдання у процесі діяльності та необхідна для високопродуктивної діяльності у певній сфері. Основною особливістю

компетентності, як соціально-педагогічного явища, є те, що компетентність представляє собою не специфічні предметні вміння та навички, абстрактні загальнопредметні, мисленнєві або логічні операції (хоча, звісно, вона ґрунтується на них), а конкретні вміння та навички життєдіяльності, необхідні людині будь-якої професії, будь-якого віку.

Українські науковці В. Нетреба та Н. Денисова [180] визначають компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Це визначення співпадає з точкою зору вчених В. Кальней та С. Шишової, які характеризують компетентність: як здатність вирішити процедуру знань у дії, що відповідає проблемі; як можливість встановлення зв'язку між знаннями та ситуацією. На їх думку, компетентність не зводиться до знань або навичок, а пов'язана із загальною здатністю людини оперувати в певній ситуації набутими знаннями та практичним досвідом, тобто компетентність є більш широким поняттям.

Л. Петухова [200] трактує «компетентність» як прагнення до розв'язання актуальних завдань у конкретних умовах з передбачуваними наслідками та відповідальністю за свої дії та здатність, усвідомлену готовність особистості до реалізації набутої системи знань, умінь, навичок.

За визначенням Дж. Равена [216], компетентність є специфічною здатністю, що необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення, усвідомлення відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня. У структурі компетентності він виокремлює чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід.

С. Рачева [155] трактує поняття «компетентність» як таке, що об'єднує складний зміст, що інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові характеристики.

Ми погоджуємося з думкою І. Соколової [240] про те, що на сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства, компетентність виступає показником якості вищої освіти, формує її професійні чинники, що використовуються для прийняття рішень та діяльності у сфері професії.

Дослідники С. Трішина та А. Хуторський [264] визначають поняття «компетентність»: як попередньо спрогнозовану соціальну вимогу до освітньої підготовки, що необхідна для якісної продуктивної діяльності у відповідній сфері; як володіння певною

компетенцією, до якої входить: особистісне ставлення до неї та предмета діяльності; усталена сукупність особистісних якостей спеціаліста, мінімальний досвід діяльності.

На думку М. Холодної [277], компетентність є особливим видом організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Знання мають відповідати таким вимогам: різноманітність; структурованість; гнучкість; оперативність, доступність; категоріальний характер знань; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексія знань щодо глибини засвоєння.

Окремий напрям складають дослідження професійної компетентності педагога. Поняття «професійна компетентність», як результат навчання та підготовки, з'явилося в термінології педагогіки недавно і трактується по-різному. Професійна компетентність різнобічна, вона вказує не лише на знання, вміння, досвід, якими повинен володіти фахівець, але й на самостійність, на відповідність життєвих та професійних цінностей, на рівень освіченості. Компетентність проявляється лише під час діяльності. Сучасні наукові підходи до визначення професійної компетентності педагога, розкриття структури, сутності її складових розглядають: Н. Кузьміна [102], А. Маркова [118], В. Сластьонін [171] М. Чошанов [212] та інші.

На думку І. Зязюна [102], професійно-педагогічна компетентність відображає готовність і здатність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно з ухваленими в суспільстві нормативами та стандартами. Саме тому поняття «компетентність» має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише у практичній діяльності.

За концепцією Н. Кузьміної [102], професійна компетентність є суб'єктною характеристикою педагога, яка знаходиться в одному ряду з такими характеристиками як тип спрямованості, рівень здібностей і є однією із видів компетентності взагалі (спеціально-педагогічна компетентність, методична, соціально-психологічна та інші) та включає у себе професійні знання і уміння. Умови, які сприяють формуванню професійної компетентності, дослідниця розглядає через рівень розвитку суб'єктивних якостей педагога, таких як: соціальна та професійна спрямованість, педагогічні здібності, культура педагогічного мислення, темперамент, індивідуально-психологічні особливості.

М. Чошанов [212], підтримуючи концепцію Н. Кузьміної [102], визначає професійну компетентність не лише як володіння певним об'ємом професійних знань, умінь та навичок, але й як потенційну готовність вирішувати професійні завдання певним чином. Професійну

компетентність педагога він розглядає як сукупність трьох ознак: мобільність – означає володіння оперативними та мобільними знаннями; гнучкість – означає варіативність використання методів, які є адекватними до умов професійної ситуації; критичність мислення – означає здатність обирати найбільш оптимальне і аргументоване рішення. Дослідник зазначає, що зустрічаються тлумачення поняття «компетентність» як «поглиблені знання», «спроможність адекватно виконувати завдання», «готовність до актуального виконання діяльності», «ефективність дій».

А. Маркова [118] розглядає компетентність як професійну самоосвіту. За її концепцією, професійна компетентність педагога включає всі суб'єктивні якості педагога, проявляється в діяльності та забезпечує її ефективність. Особливістю концепції є те, що характеристики співвіднесені за трьома блоками: педагогічною діяльністю, педагогічним спілкуванням та особистістю педагога. Такий підхід дозволив виокремити характеристики професійної компетентності педагога: професійні знання; педагогічні вміння; професійно-психологічні позиції; психологічні якості, що забезпечують виконання професійних завдань. Сутність і зміст професійної компетентності вона визначає через психологічні, педагогічні, соціальні умови становлення. Структурні компоненти професійної компетентності дослідники трактують неоднозначно. Так, А. Маркова розуміє під структурними компонентами специфічні здібності, що передбачають формування професійної майстерності, а Н. Кузьміна [102] – ієрархію знань та умінь.

В. Сластьонін [171] розуміє професійну компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. На його думку, нормативна модель професійної компетентності педагога представлена у кваліфікаційній характеристиці, відображає науково обґрунтовану сукупність професійних знань, умінь, навичок. Структуру професійної компетентності автор розкриває через педагогічні вміння, що складають зміст теоретичної (аналітичні, прогностичні, рефлексивні) та практичної готовності (мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі, перцептивні, прикладні).

Актуальним є те, що в сучасних дослідженнях визначилися два наукових підходи щодо моделей компетенції та компетентності. Прихильники першого підходу переконані, що модель компетенції складають базові компетенції, а прихильники другого – вважають, що компетенції у сукупності складають модель компетентності. Ці питання в сучасній науковій думці не мають усталеного погляду і до

кінця не з'ясовані. Варто зазначити, що психологи та педагоги частіше використовують термін «компетентність», ядро якого складають ключові компетенції. У своїх визначеннях вітчизняні та зарубіжні дослідники, вказують на такі складові професійної компетентності як: наявність вищої професійної освіти, постійне підвищення кваліфікації, бажання і здатність до безперервної самоосвіти; володіння теоретичними знаннями, які необхідні для професійної діяльності та вміння застосовувати їх на практиці; уміння використовувати адекватні технології та виконувати відповідні соціальні ролі у професійній діяльності; здатність кваліфіковано виконувати різні види соціально-педагогічної роботи в межах професії, досягаючи при цьому високих кількісних і якісних результатів на основі психолого-педагогічних знань, умінь і навичок [79].

Поняття «компетентність» багатогранне, тому різні автори, підкреслюючи його сутнісні характеристики, в означеннях цього терміну використовують такі ключові слова і словосполучення як: якість або сукупність якостей особистості, знання, уміння, навички, досвід діяльності, особисте ставлення до предмету і результату дій, способи мислення, способи дій, охоплює мотивацію, здатність, досвід (А. Хуторський) [283]; здатність щось робити добре, ефективно, відповідно до вимог (В. Байденко) [9]; уміння вирішувати проблеми (В. Болотов) [23]; особливий тип організації предметно-специфічних знань (Т. Тихонова, Г. Лункова) [257; 277]. Окрім цього, більшість дослідників підкреслюють, що суть компетентності відображає здатність успішно і безпомилково здійснювати діяльність як у стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях. Розвиток професійної компетентності зумовлюється професійною спрямованістю особистості, яка на думку С.Москвичова [127], є вищим рівнем структури особистості та найважливішою її характеристикою, у процесі якої формується професійна компетентність, оскільки визначає змістово-функціональний аспект професійної освіти майбутнього фахівця. Професійна спрямованість має важливе значення для формування професійної позиції спеціаліста, яка по суті є показником професійної компетентності. Спрямованість особистості є системно утворюючою властивістю особистості, що виражає мету, мотиви діяльності, сукупність стійких інтересів, цінностей, суб'єктивне ставлення особистості, що спрямовують діяльність до об'єктивної дійсності та визначають її психологічний склад. Професійна позиція фахівця є узагальненою характеристикою його світоглядних категорій, поглядів, уявлень, інтересів, установок на зовнішні впливи педагогічної дійсності, які сукупно з внутрішніми факторами є джерелом його професійної

активності та регулюють практичну діяльність. Отже, професійна позиція визначається як система цілеспрямованих установок та орієнтацій, відносин та оцінок внутрішнього і зовнішнього досвіду, реальності та перспектив, власних домагань, що визначають характер дій, поведінки, місце і роль у службовій та життєвій діяльності. Порівнюючи основні компоненти професійної спрямованості та складові професійної компетентності, стає очевидним, що рівень сформованості окремих компонентів спрямованості має вплив на розвиток відповідних складових компетентності: емоційний компонент визначає ставлення індивіда до обраної професії або до її конкретного напрямку; когнітивний компонент зумовлює засвоєння професійних знань; праксеологічний – впливає на розвиток професійних умінь і навичок тощо.

Заслужують на увагу позиції зарубіжних учених, які розглядають компетентність: як сукупність знань, умінь, навичок і дають змогу успішно виконувати завдання (М. Пиримуттер, М. Каплан [170]); як володіння методами впливу на соціальне середовище (І. Борг, М. Мюллер [170]); як зв'язок її з операціями та окремими діями у структурі діяльності (Г. Шредер, М. Ворверг [170]).

Отже, на відміну від філософів і соціологів, психологи та педагоги визначають професійну компетентність: як єдність психічних якостей, певних психічних станів, що дозволяють діяти самостійно і відповідально; як володіння готовністю виконувати певні посадові функції; як професійну підготовленість суб'єкта до виконання завдань і обов'язків діяльності; як психічне новоутворення особистості, що з'являється у процесі оволодіння діяльністю з орієнтацією на досягнення цілей діяльності.

Наведені визначення свідчать про те, що професійна компетентність соціального педагога має відповідну структуру. Перш ніж розглянути структуру професійної компетентності, необхідно визначитись із трактуванням поняття «структура». З філософського погляду, структура – будова і внутрішня форма організації системи, яка виступає як єдність усталених взаємозв'язків між її елементами. Зв'язок елементів у структурі підпорядковується діалектиці взаємовідносин частки і цілого. Структурність – невід'ємний атрибут всіх реально існуючих об'єктів і систем [201].

З точки зору психології, структура – це сукупність сталих зв'язків між множиною компонентів об'єкта, які забезпечують його цілісність і тотожність, до самого себе. Уявлення про структуру передбачає розгляд об'єкта як системи. Конфігурація і характер зв'язків у середині системи і є її структурою, яка залишається незмінною під час змін (у певних межах) системи [154]. Кожна структура має конкретні

компоненти, які є її складовими частинами, забезпечують її цілісність і тотожність. Проведений аналіз вивчення сутності професійної компетентності соціальних педагогів дозволив зробити висновок про необхідність формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів та визначити її компоненти. Виходячи з цього, було виокремлено: *когнітивний компонент* (психологічні, соціально-педагогічні знання), *діяльнісний компонент* (соціально-педагогічні вміння та навички), *особистісний компонент* (особистісно-професійні якості), які складають структуру професійної компетентності та є її взаємопов'язаними та взаємозумовленими складовими.

Зокрема, *когнітивний компонент професійної компетентності* соціальних педагогів, які готуються до роботи зі студентською молоддю, розкривається шляхом застосування знань та уявлень. *Придатність спеціаліста* до виконання посадових обов'язків визначається рівнем сформованості в нього когнітивного та операційного компонентів готовності до соціально-педагогічної роботи. Когнітивний компонент (знання) є теоретичною основою соціально-педагогічної діяльності. Теоретичні знання допомагають під час практичної діяльності створювати систему засобів та прийомів для досягнення професійної мети, швидко орієнтуватися у нових ситуаціях, планувати свою діяльність, оцінювати її результативність. До системи базових теоретичних знань соціального педагога відносяться:

- основи соціальної політики держави;
- актуальність соціально-педагогічної діяльності в Україні;
- соціально-правовий захист дітей та молоді;
- основні закономірності розвитку особистості;
- основи соціології, психології та педагогіки;
- специфіка роботи в різних мікросоціумах;
- особливості діяльності з сім'єю, різними групами дітей та молоді;
- специфіка потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді;
- функції державних установ і недержавних організацій у системі соціально-педагогічної діяльності;
- способи психолого-педагогічної діагностики;
- сучасний стан і тенденції розвитку дитячих та молодіжних об'єднань.

Стандарт вищої освіти – освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) соціального педагога передбачає наявність уявлень про:

- теорію та методи роботи з окремим клієнтом або групою;
- програми та цілі соціальних служб на місцевому та державному рівнях;

- основні соціальні інститути суспільства та їх специфіку роботи;
- організацію місцевої інфраструктури та розвиток служб охорони здоров'я і соціального забезпечення;
- основи політичної та соціально-економічної теорії;
- ресурси та послуги, що надаються суспільством (громадою);
- результати наукових досліджень, які можна використовувати в практичній роботі;
- расові, етнічні та інші культурні групи, їхні моральні цінності, життєві устої, проблеми, що звідси впливають;
- концепції та методи соціально-виховного планування;
- теорію і практику проведення соціально-педагогічних спостережень;
- теорію і практику управління діяльністю інших людей;
- соціальні, психологічні, статистичні дослідницькі методи та методики;
- теорію та концепції управління службами для дітей та молоді;
- фактори середовища і суспільства, що впливають на клієнта;
- теорію організаційних і соціальних методів заохочення дітей та молоді до активної життєдіяльності;
- теорію і методи соціально-правової практики;
- стандарти та практику професійної соціально-педагогічної роботи;
- теорію і методи викладання та навчання;
- тенденції політики соціального захисту і підтримки дітей та молоді;
- закони і постанови на місцевому, регіональному і державному рівнях, що впливають на різні види послуг.

Перераховані базові знання реалізуються під час проведення практичної діяльності соціального педагога, а тому вони тісно пов'язані з уміннями, які складають діяльнісний компонент професійної компетентності до соціально-педагогічної роботи.

Діяльнісний компонент професійної компетентності соціальних педагогів, які готуються до роботи зі студентською молоддю, розкривається шляхом застосування сукупності прийомів і способів соціально-педагогічної взаємодії, що складають професійні уміння. До інтегрованих умінь, якими повинен володіти кожний спеціаліст, незалежно від специфіки його конкретної діяльності належать:

- *комунікативні вміння*, що виявляються у: володінні культурою міжособистісного спілкування і соціальної взаємодії; культурі мовлення; змісті спілкування; наявності навичок: для налагодження контакту з іншою людиною; розвитку взаємодії з клієнтом у позитивному напрямі;
- *аналітичні вміння*, що виявляються у здатності до: аналізу процесів та явищ, що відбуваються в соціумі та впливають на стан і

розвиток дітей та молоді; визначення причинно-наслідкових зв'язків і процесів соціалізації особистості; з'ясування сутності соціально-педагогічних проблем конкретної особистості та її найближчого соціального оточення (родини, школи, групи однолітків тощо); аналізу стану особистості та впливу на неї мікросоціуму; визначення проблем особистості та усвідомлення необхідності спільної діяльності з особистістю щодо подолання проблем;

- *організаторські вміння* полягають у наявності навичок створення та розвитку офіційної та неофіційної мережі соціальної підтримки клієнта; в залученні волонтерів, певні послуги та ресурси;

- *прогностичні вміння* виявляються у: прогностичному мисленні, здатності до прогнозування різних варіантів розв'язання проблем дітей, молоді, дорослих шляхом їхнього залучення до спеціально-організованої соціально-педагогічної діяльності; прогнозуванні розвитку особистості з урахуванням її проблем і потреб; постановці мети діяльності та її завдань, передбаченні та плануванні можливих результатів роботи;

- *проектувальні вміння* пов'язані із: визначенням конкретного змісту діяльності, спрямованої на досягнення поставленої соціально-педагогічної мети; створенням програм діяльності за окремими напрямками роботи; здійсненням відбору необхідних методів і форм діяльності; конкретизацією змісту роботи в кожному окремому випадку;

- *рефлексивні вміння* пов'язані з самоаналізом соціально-педагогічної діяльності; усвідомлення позитивних і негативних її результатів.

Зокрема, соціальний педагог *повинен уміти*:

- цілеспрямовано та з розумінням слухати інших людей;
- збирати інформацію для підготовки соціальної оцінки;
- формувати та підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги;
- інтегрувати вербальну і невербальну поведінку;
- спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їхніх проблем і завойовувати їхню довіру;
- обговорювати делікатні проблеми з увагою і підтримкою;
- знаходити творчі шляхи вирішення проблем клієнта;
- визначати необхідність припинення допомоги клієнтові;
- проводити дослідження та інтегрувати їхні результати;
- бути посередником і вести переговори між конфліктуючими сторонами;
- забезпечувати зв'язок між різними організаціями та окремими людьми.

Професійні уміння соціального педагога характеризують педагогічну культуру як фахівця соціальної сфери, відображають його особливості

як людини, так і спеціаліста у взаємозв'язку внутрішньої та зовнішньої культури. Серед необхідних навичок і умінь значне місце посідають ті, що сприяють продуктивності та підвищенню якості діяльності.

Показниками професійної компетентності при цьому є: уміння працювати індивідуально і в групі; уміння організовувати діяльність; уміння логічно мислити, правильно і переконливо доносити свої думки і наміри до студентів; володіння вербальним і невербальним спілкуванням; прояв операційної активності та готовності до діяльності зі знанням способів діяльності та вмінь для їх застосування; наявність навичок та умінь самовдосконалення, самоорганізації, саморозвитку, самопізнання, самореалізації, самооцінки своєї діяльності.

Особистісний компонент професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю включає особистісно-професійні якості. Наявність сформованих особистісно-професійних якостей визначає особистісний компонент професійної компетентності соціального педагога. Аналіз наукових підходів (О. Безпалько [10], В. Бочарова [31; 32], А. Капська [79; 80], Н. Кузьміна [102], Л. Міщик [125] та інші) щодо сутності професійних якостей фахівця, дозволяють зробити висновок про те, що важливим компонентом успішної професійної діяльності є особистісно-професійні якості фахівця, які мають відповідати цінностям професійного товариства, що загальноприйняті у світі та які відображені у Кодексі етики соціальних педагогів і соціальних працівників. У Кодексі обґрунтовано стандарти етичної поведінки, які включають норми етичної поведінки стосовно: професії соціального педагога і соціального працівника; клієнтів, які користуються соціальними послугами; колег по роботі; організацій-партнерів, які взаємодіють [10].

Соціально-педагогічна діяльність є видом професійної діяльності, в якій не лише знання та вміння, але й особистісні якості фахівця, його життєвий та професійний досвід впливають на її результативність. Стиль поведінки соціального педагога зумовлений сукупністю особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, інтересів; впливає на систему відносин, які він формує не тільки з клієнтами, але й зі своїми колегами, підлеглими та адміністрацією. О. Безпалько [10] акцентує увагу на тому, що він працює у сфері «людина-людина», яка вимагає від спеціаліста, здатності успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин.

Розкриваючи особистісні якості соціального педагога, А. Капська [79] виокремлює наступні: перша група – *психологічні характеристики*, що є складовою частиною здатності до цього виду діяльності; друга група – *психолого-педагогічні якості*, орієнтовані на

удосконалення соціального педагога як особистості; третя група – *психолого-педагогічні якості*, спрямовані на створення ефекту індивідуальності.

До першої групи якостей вчена включає вимоги, які характерні для психічних процесів: сприйняття, пам'ять, увага, мислення. Також впливають психічні стани: увага як стан свідомості, втома, апатія, стрес, тривожність, депресія тощо. *До другої групи якостей* відносяться: психоаналітичні якості – самооцінка власних вчинків, самоконтроль, самокритичність, фізична тренованість, уміння переключатися і керувати своїми емоціями. *До третьої групи якостей* відносяться: комунікативність – здатність швидко встановлювати контакт зі студентами та іншими людьми; емпатійність – здатність емоційно відгукуватися на переживання інших студентів, уміння уловлювати їх настрій, виявляти їх установки і сподівання, співпереживати їхнім проблемам; візуальність – зовнішня привабливість соціального педагога, приємний голос, шляхетні манери; красномовство – уміння вселяти віру і переконувати словом, позитивно і толерантно говорити про людей.

Відтак, особистісно-професійні якості соціального педагога мають таку структуру: *психологічні характеристики* (емоційна врівноваженість, творче мислення, уважність, наполегливість, стриманість, низька тривожність, послідовність у діях); *морально-етичні якості* (гуманність, доброта, справедливість, відповідальність, тактовність, терпимість, емпатійність, скромність); *психолого-педагогічні* (оптимізм, зовнішня привабливість, комунікабельність, уміння переконувати) та *психоаналітичні* (адекватна самооцінка, прагнення до самовдосконалення), які повинні бути адекватними, позитивними, здатними функціонувати в системі професійних відносин.

Як зазначає В. Поліщук [150], аналіз практичного досвіду соціально-педагогічної діяльності, а також наукових досліджень з проблеми підготовки професійних фахівців даної сфери дозволяє зробити висновок про те, що формування професійно-важливих якостей у процесі професійної підготовки соціальних педагогів – це актуальна соціально-педагогічна проблема, що зумовлена об'єктивними потребами у галузі вдосконалення підготовки соціально-педагогічних кадрів. Дослідниця вважає, що діяльність соціального педагога вимагає від представників цієї професії не лише високої професійної компетентності, дотримання цінностей професійної діяльності, прагнення до самовдосконалення, але й творчості у роботі, новаторського підходу до вирішення різноманітних соціально-педагогічних проблем.

Враховуючи зазначене вище та з метою аналізу, розглянемо сутність професійної компетентності через призму функцій соціально-педагогічної діяльності. З філософського погляду, функція – це зовнішній прояв властивостей будь-якого об'єкта в певній системі відносин [201]. За визначенням у науковій літературі, функція – це відповідна дія, поведінка людини, органу, структури, машини або соціально-визначеної ролі [23].

Т. Алексєєнко [12] визначає функції соціального педагога, як професійні обов'язки та призначення фахівця, що передбачені кваліфікаційною характеристикою. Дослідниця уточнює, що суттєву роль у конкретизації функцій соціального педагога відіграє його спеціалізація.

А. Капська [80] вважає, що функції соціально-педагогічної діяльності – це основні напрями роботи, у яких конкретизується її зміст. Для того, щоб реалізувати будь-яку функцію у практичній роботі, соціальний педагог повинен оперувати певною сумою адекватних знань та умінь, які є специфічними для кожної окремої функції. Відтак, комплексна характеристика кожної із них, обов'язково складається із короткого опису її професійної спрямованості, знань та умінь фахівця.

Для нашого дослідження важливим є виокремлення функцій соціального педагога такими вченими, як: О. Безпалько [10], Л. Міщик [123], Т. Шишковець [224]. Так, А. Панова [160], Є. Холостова [207] виокремлюють:

- інформаційно-комунікативну – виявляє, збирає, узагальнює та доводить до суб'єктів інформацію про людей, які потребують соціальної допомоги; про факти, які вимагають втручання соціальних служб;
- аналітико-прогностичну – вивчає тенденції соціальної напруги в суспільстві, причини соціального неблагополуччя, суспільну думку про стан соціальної допомоги та захисту, потребу в них, програмує та прогнозує процеси соціального розвитку суспільства;
- афективно-комунікативну – регулює рівень емоційної напруги, сприяє вольовій регуляції поведінки та самоконтролю особистості;
- організаційно-методичну – сприяє створенню центрів соціальних послуг, соціальних служб, вивчає інноваційні форми їх роботи, узагальнює та розповсюджує досвід їх діяльності;
- регулятивно-профілактичну – передбачає та приводить у дію соціально-правові, юридичні, психологічні, педагогічні та інші механізми попередження і подолання негативних явищ;
- морально-гуманістичну – це прояв гуманного ставлення до людини;

– соціоінтегративну – об'єднує різні галузі знань щодо розв'язання проблем соціальної сфери.

Л. Міщик [123] акцентує увагу на таких функціях:

- прогностична – допомагає програмувати, проектувати, прогнозувати процес соціального розвитку конкретної особистості, мікросоціуму;
- виховна – забезпечує цілеспрямований вплив соціальних інститутів на поведінку та діяльність клієнта;
- діагностична – здійснює визначення соціального діагнозу клієнта;
- попереджувально-профілактична – дозволяє вводити в дію соціально-правові, психологічні механізми попередження негативних впливів;
- аналітико-дослідницька – здійснює самоаналіз своєї діяльності;
- охоронно-захисна – сприяє використанню сукупності правових норм для захисту прав та інтересів особистості;
- організаційно-комунікативна – дозволяє організувати творчість, дозвілля, залучаючи до цього волонтерів.

На думку О. Безпалько [10], основними функціями соціального педагога є: комунікативна, організаторська, прогностична, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, діагностична, профілактична, соціально-терапевтична.

Як зазначає Т. Шишковець [224], соціальний педагог свою діяльність здійснює через такі функції: аналітико-діагностичну, організаційно-комунікативну, прогностичну, корекційну, соціально-профілактичну, реабілітаційну, координаційно-організаційну, функцію соціально-педагогічної підтримки і допомоги, охоронно-захисну, психотерапевтичну, посередницьку.

М. Євтух [57] акцентує увагу на тому, що специфіка функцій соціального педагога потребує безперервного вдосконалення, поглибленої ерудиції, широкої поінформованості, всебічної обізнаності, глибоких спеціальних знань. Соціальний педагог сприяє педагогізації середовища, активізує соціально-культурні та соціально-педагогічні функції суспільства, сім'ї, конкретної особистості. Він покликаний сприяти саморозвиткові особистості, розвитку його творчості, занять спортом тощо.

Резюмуючи зазначене вище, ми дійшли висновку про те, що в означених підходах до виокремлення функцій діяльності соціального педагога, не врахована конкретна специфіка роботи соціального педагога зі студентською молоддю. На нашу думку, ця специфіка має бути конкретизована з урахуванням значущих особливостей та характеристик сучасної студентської молоді та доповнена змістом таких функцій: *соціально-захисна; професійно-розвивальна; професійно-*

мотиваційна; соціально-адаптивна; проблемно-орієнтована; сприяння саморозвитку, самопізнанню, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації, самооцінці (див. рис. 3.2.1).

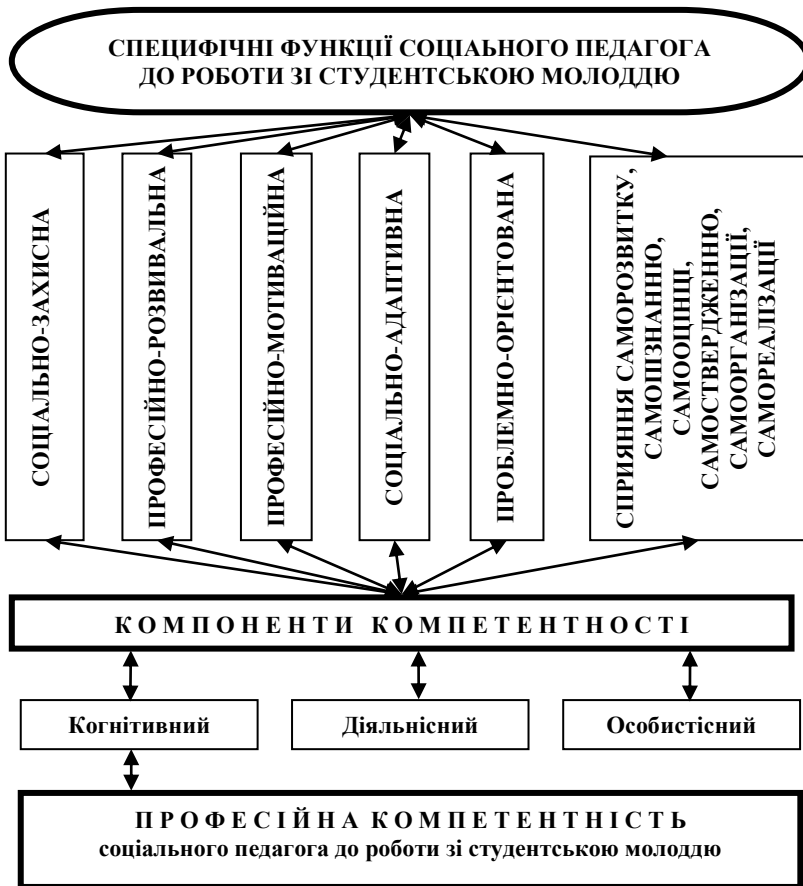


Рис. 3.2.1. Структура професійної компетентності соціального педагога до роботи зі студентською молоддю

Наведена структура професійної компетентності соціального педагога до роботи зі студентською молоддю наглядно демонструє, що через специфічні функції соціально-педагогічної роботи, в яких конкретизується її зміст, відбувається формування когнітивного,

діяльнісного та особистісного компонентів професійної компетентності, що є показником якості та результатом підготовки соціальних педагогів.

За нашим переконанням, визначені специфічні функції діяльності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю більш повно відображають зміст його професійної спрямованості. Звертаємо увагу на те, що особливість цієї конкретизації полягає у тому, що мова йде не про традиційні функції соціального педагога, які розглядались під час аналізу, а лише про специфічні, які, за нашим переконанням, характерні саме для роботи зі студентською молоддю. Сутність визначених специфічних функцій полягає у розширенні аспекту обґрунтування і реалізації педагогічних умов для саморозвитку, самореалізації та педагогічно доцільної самоорганізації життєдіяльності кожного студента. Для реалізації цих функцій у практичній роботі соціальний педагог повинен оперувати певною сукупністю адекватних знань та вмінь, які є специфічними для кожної із функцій, тому їх комплексна характеристика містить опис професійної спрямованості, знання та вміння фахівця. Охарактеризуємо сутність визначених специфічних функцій.

Соціально-захисна функція полягає: у соціальній підтримці, захисті, відстоюванні прав та інтересів студентів, вона спрямована на своєчасне подолання кризових ситуацій та проблем студентів, на основі самоусвідомлення студентом ставлення до себе, оточуючих та освітнього середовища ВНЗ; у захисті конституційних прав і статусу, законних інтересів студентів; у сприянні під час оформлення документів, що мають відношення до відновлення соціального статусу тощо. *Соціальний педагог повинен знати:* основи правової системи України та основні права молоді; нормативно-правові документи щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю; форми, методи і технології організації соціально-педагогічного супроводу; сучасні тенденції розвитку та становлення особистості студента; зміст та повноваження діяльності соціального педагога щодо захисту прав студента. *Соціальний педагог повинен уміти:* використовувати комплекс правових норм з метою захисту прав студентів; застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу; інформувати студентів про їх права та соціальні гарантії; нестандартно підходити до вирішення питань соціально-педагогічної підтримки та захисту; позитивно ставитись до соціально-виховного середовища ВНЗ.

Професійно-розвивальна функція сприяє розкриттю професійних можливостей студентів та розвитку їхніх здібностей; має на меті

сприяти професійному зростанню студентів, створювати умови для розвитку здібностей та потенційних можливостей. Сприяє передбаченню зусиль соціального педагога щодо різних аспектів його професійної діяльності зі студентською молоддю: добір доцільних технологій соціально-педагогічної діяльності, що зможуть забезпечити максимальну результативність за розумних витрат зусиль і часу. *Соціальний педагог повинен знати:* теорію профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю; систему заходів щодо розвитку професійних можливостей студентів, сучасні способи активізації навчання; особливості прогнозування різних напрямів діяльності зі студентською молоддю. *Соціальний педагог повинен уміти:* проводити діагностику здібностей і профпридатності студентів; організовувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей; розвивати здібності та розкривати можливості через корекцію соціальних цінностей; навіювати та переконувати, бути комунікабельним і зовнішньо привабливим; будувати адекватний прогноз відповідно до конкретних ситуацій.

Професійно-мотиваційна функція підвищує мотивацію студентів до професійного становлення. Потреби, інтереси, ідеали представляють різні аспекти спрямованості особистості, яка виступає мотивацією її діяльності. Вона покликана конкретизувати проблему студента щодо професійного становлення та сприяти підвищенню його позитивної мотивації до майбутньої професії. *Соціальний педагог повинен знати:* теорії мотивації та професійного становлення студентів; форми і методи організації практичної діяльності студентів; усвідомлювати мотиви і потреби соціально-педагогічної діяльності. *Соціальний педагог повинен уміти:* продуктивно організовувати свою роботу з метою сприяння мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві; застосовувати мотивації для професійного становлення; заохочувати мотивації студентів з метою їхнього саморозвитку.

Соціально-адаптивна функція сприяє соціальній адаптації студентів і надає їм можливість отримати кваліфіковану соціально-педагогічну підтримку та допомогу в різних видах життєдіяльності. Вона полягає у сприянні та вдосконаленні життєдіяльності студентів, у створенні умов для позитивної соціалізації та адаптації студентів до навчального середовища ВНЗ, з наданням, у разі потреби, соціально-педагогічної підтримки та допомоги. *Соціальний педагог повинен знати:* теорію соціалізації і адаптації студентської молоді; системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги; бути зразком соціальної поведінки (мати конкретну позицію та установку).

Соціальний педагог повинен уміти: сприяти соціалізації та адаптації студентів; сприяти в організації та брати участь у діяльності студентської соціальної служби; бути гуманним, компетентним, відповідальним, толерантним.

Проблемно-орієнтована функція сприяє вирішенню проблемних ситуацій студентів за допомогою спільного знаходження життєвого балансу. Вона покликана виявляти проблемні ситуації у студентів, своєчасно конкретизувати проблему та вирішувати її шляхом сприяння і надання можливості самому студенту знайти кращий вихід із проблемної ситуації, для чого соціальний педагог повинен запропонувати декілька форм її вирішення. *Соціальний педагог повинен знати:* теорію коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів; сучасні способи активізації навчання та знаходження життєвого балансу через гру, тренінг тощо; методи комунікації зі студентами. *Соціальний педагог повинен уміти:* уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи зі студентами; сприяти у вирішенні проблемних ситуацій та прийнятті студентами власного рішення; спонукати студентів до самостійного вирішення.

Функція сприяння саморозвитку, самопізнання, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації – має на меті сприяння всебічному розвитку студентів, забезпечення умов для формування соціально-позитивної спрямованості студентів, стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення в умовах неперервної освіти.

Саморозвиток передбачає збагачення своїх знань, удосконалення умінь, підвищення майстерності; конструктивне усунення протиріч між ідеальними уявленнями та реальними можливостями на основі самоусвідомлення власного потенціалу і шляхів досягнення ідеального; також є одним із важливих моментів особистісної життєтворчості.

Самопізнання є процесом пізнання людиною себе, своїх потреб і можливостей у вдосконаленні власної внутрішньої суті; провідний стимул для вдосконалення роботи над собою. Забезпечується на основі самоспостереження, тестування, перевірки своїх можливостей та здібностей у запланованих та екстремальних ситуаціях шляхом самоаналізу власних вчинків і дій, взаємин з іншими людьми, набутого соціального досвіду, рівня компетентності у різних сферах діяльності.

Самооцінка здійснюється на підставі: уявлень особистістю самої себе, своїх можливостей, переваг, недоліків, якостей; вияву оцінного ставлення людини до себе. Може бути адекватною, заниженою або завищеною. Самооцінка є провідним структурним компонентом самосвідомості особистості, відіграє важливу роль у саморегуляції

поведінки та діяльності, що формується під впливом життєвого досвіду; є важливим регулятором поведінки людини: визначає її самопочуття у довкіллі, стосунки з іншими людьми, критичність і вимогливість до себе, позитивне ставлення до своїх успіхів і поразок; впливає на процес становлення особистості та на ефективність її діяльності.

Самоорганізація особистості передбачає здатність організувати себе у діяльності та виявляється у: цілеспрямованості, самостійності, активності, обґрунтованості мотивації, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, плануванні своєї діяльності, почутті обов'язку, критичній оцінці результатів своєї діяльності.

У результаті *самореалізації* відбувається активізація значущих для студента сфер діяльності та взаємовідносин: спілкування, навчання, творчість, професія, сім'я, виховання дітей, дружба, любов, кар'єра, громадське життя тощо. Досягнення людиною суб'єктивної задоволеності результатом і процесом самореалізації у пріоритетних сферах виявляється у самоствердженні особистості.

Самоствердження характеризується як спосіб доведення собі та іншим права бути самим собою; як спроможність до самоусвідомлення своєї ціннісної сутності; як здатність проводити самостійну діяльність у певних умовах. Способи самоствердження можуть бути різні: суспільно-схвалювані, конструктивні (відповідальність; поліпшення своїх знань, умінь; творча самореалізація); деструктивні (приниження інших, зловживання, маніпуляції, обман тощо); асоціальні (застосування до інших грубої сили, асоціальна поведінка, алкоголізм, наркоманія тощо).

Соціальний педагог повинен знати: теорію пізнання та саморозвитку особистості; методики самодіагностики і самооцінки; мати бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації. *Соціальний педагог повинен уміти:* володіти прийомами саморегуляції соціальної поведінки та методами інтерактивного навчання; організовувати гуртки та клуби за інтересами студентів; застосовувати на практиці техніки реалізації творчих можливостей студентів; стимулювати студентів до постійного збагачення своїх знань, поліпшення умінь, підвищення майстерності; сприяти конструктивному усуненню протиріч між ідеальними уявленнями та реальними можливостями на підставі самоусвідомлення власних потенцій та шляхів досягнення ідеального.

Отже, виходячи із характеристик специфічних функцій, ми дійшли висновку, що для їх продуктивного виконання необхідна цілеспрямована робота щодо вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською

молоддю. Для успішного проведення соціально-педагогічної роботи у студентському середовищі, ефективного сприяння у вирішенні вказаних вище соціальних проблем, враховуючи особливості та соціально значущі риси студентської молоді, їхні психологічні, психофізіологічні, вікові та інші характеристики, соціальний педагог повинен бути професійно-компетентним до виконання такої роботи. Для цього він повинен володіти сукупністю умінь і навичок, мати глибокі професійні знання, які у поєднанні з особистісно-професійними якостями, життєвим досвідом та здатністю до творчості в роботі, розглядаються як компетентність до професійної діяльності.

Резюмуючи зазначене вище, під *професійною компетентністю соціального педагога до роботи зі студентською молоддю* ми розуміємо інтегративне особистісно-діяльнісне утворення та цілісну сукупність збалансованого поєднання професійних знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей та професійного досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов; на основі власної позиції фахівця, аналізу свого досвіду на рівні теорії, розуміння різних підходів до соціальної ситуації та вибору методів. Під професійною компетентністю як показником якості підготовки майбутніх соціальних педагогів ми розуміємо *ступінь придатності* зазначених фахівців до виконання цієї професійної діяльності.

3.3. Діагностика рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю

На підставі визначення сутності професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, конкретизовано компоненти структури професійної компетентності через виокремлення специфічних функцій, що дало змогу провести діагностичну роботу, визначити критерії, показники та рівні сформованості означеної компетентності соціальних педагогів. Під діагностичною діяльністю розуміють процес, у ході якого дослідник, з використанням методів діагностики, отримує необхідні наукові критерії, спостерігає за даним явищем або фактом з метою пояснення мотивів поведінки або можливості спрогнозувати подальший розвиток дій [132].

Ми поділяємо думку А. Найна [116] і Н. Кузьміної [194] щодо сутності педагогічної діагностики. Так, А. Найн [116] зазначає, що педагогічна діагностика повинна: по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання (самонавчання, самоосвіти); по-друге, забезпечити в інтересах суспільства точне визначення результатів навчання (самоосвіти); по-третє, керуватися прийнятими критеріями та призвести до мінімальних помилок у процесі вирішення проблем управління. На думку Н. Кузьміної [194], для досягнення мети у процесі діагностичних процедур, з одного боку, необхідно встановити передумови для навчання, що є в окремих індивідуумів у цілому, а з іншого – визначити умови, які необхідні для організації процесу навчання.

Перш ніж визначити критерії та їх показники (ознаки), необхідно визначитися із трактуванням поняття «критерій». Критерій (від грецького – засіб судження, переконання, мірило) – це мірило для визначення оцінки предмета або явища; ознака, взята за основу класифікації [188]; підстава для оцінки чогось [189]. У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики, а тому підлягають оцінці [87]. У загальному вигляді критерій – це важлива і визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Показник (ознака) становить собою кількісну характеристику явищ, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці [188].

Для нашого дослідження важливими є позиції З. Курлянд [91] та С. Савченко [153] щодо сутності поняття «критерій». Зокрема, З. Курлянд [91] визначає критерій як мірило оцінки, судження; як

необхідну та достатню умову прояву або існування явища або процесу; вважає, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати не лише її ознаки, але й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки у процесі або явищі, що вивчається. С. Савченко [153] характеризує критерій, як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось; судження, оцінки якогось явища, а під показниками – ступінь її прояву, за яким можна судити про її сформованість і розвиток.

Резюмуючи зазначене вище, ми дійшли висновку, що критерій – це поняття ширше, ніж показник, а отже, можлива ситуація, коли при одному критерії існує сукупність показників. Разом з тим, критерій і показник тісно взаємопов'язані між собою: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно та об'єктивно характеризує прийнятий критерій. У психодіагностиці, психології та педагогіці використовують суб'єктивні критерії. До числа таких критеріїв належать оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, які зроблені експертом. Для більшої об'єктивізації такої оцінки одержані результати усереднюються шляхом знаходження середнього арифметичного [89].

Зокрема, презентована нами експериментальна робота проводилася в 2007-2010 рр. серед студентів третього, четвертого та п'ятого курсів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (МНУ) за спеціальністю «Соціальна педагогіка» в кількості 67 студентів та студентів третього, четвертого та п'ятого курсів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (ПНПУ) за спеціальністю «Соціальна педагогіка» в кількості 53 студента. Загалом експериментом було охоплено 120 студентів. Мала сукупність генеральної вибірки пояснюється тим, що на кожному курсі в обох університетах за названою спеціальністю була лише одна академічна група.

Виходячи з того, що показником якості підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю визначено професійну компетентність, структуру якої складають теоретичні знання, професійні уміння, навички, особистісно-професійні якості, виокремлено такі критерії: *когнітивний* (психологічні, соціально-педагогічні знання), *діяльнісний* (соціально-педагогічні вміння і навички) та *особистісний* (особистісно-професійні якості) компоненти. Показниками критеріїв виступили ознаки специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, а саме ступінь їх прояву за такою шкалою: 0 балів – ознака не виявлялася; 2 бали – ознака виявлялася не явно, могла змінюватись; 4 бали –

ознака виявлялася чітко. Розробляючи критерії та показники, ми усвідомлювали, що виокремили лише деякі з можливих, акцентуючи увагу на найбільш вагомих.

Для діагностики рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, відповідно до визначених компонентів (когнітивний, діяльнісний, особистісний) та специфічних функцій соціального педагога, було конкретизовано ознаки специфічних функцій за допомогою методики Н. Ключєвої [76], що призначена для виявлення особливостей основних складових управлінської діяльності керівника (з точки зору педагогічного колективу). Названа методика була модифікована щодо ознак специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю (див. дод. Б), сутність якої полягає в тому, що на основі структури відповідності компонентів та функцій було визначено сукупність ознак функцій та компонентів. Зокрема:

Ознаками соціально-захисної функції є:

1) знання нормативно-правових документів щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю;

2) знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу;

3) уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу;

4) уміння нестандартно підходити до вирішення питань соціальної підтримки та захисту;

5) позитивне ставлення до соціально-виховного середовища ВНЗ;

6) розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості.

Ознаками професійно-розвивальної функції є:

7) знання теорії профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю;

8) знання системи заходів щодо розвитку професійних можливостей студентів;

9) уміння проводити діагностику здібностей і професійної придатності;

10) уміння організовувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей;

11) наявність власних психолого-педагогічних якостей (зовнішня привабливість, оптимізм, комунікабельність, уміння переконувати);

12) бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей.

Ознаками професійно-мотиваційної функції є:

13) знання теорії мотивації та професійного становлення студентів;

14) знання форм і методів організації практичної діяльності студентів;

15) сприяння мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві;

16) застосування мотивації для професійного становлення;

17) підвищення мотивації студентів з метою саморозвитку;

18) усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності.

Ознаками соціально-адаптивної функції є:

19) знання теорії соціалізації і адаптації студентської молоді;

20) знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги;

21) уміння сприяти соціалізації та адаптації студентів;

22) сприяння в організації та участі у діяльності студентської соціальної служби;

23) власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка);

24) наявність соціально значущих якостей соціального педагога (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність).

Ознаками проблемно-орієнтованої функції є:

25) знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів;

26) знання сучасних способів активізації навчання для знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг);

27) уміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи зі студентами;

28) сприяння студентам у вирішенні проблемних ситуацій з метою навчити приймати власне рішення;

29) спільна комунікація зі студентами для знаходження життєвого балансу;

30) прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій.

Ознаками функції «Сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації» є:

31) знання теорії пізнання та саморозвитку особистості;

32) знання і використання методик самодіагностики і самооцінки;

33) уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання;

34) уміння організовувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей студентів;

35) бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації;

36) стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення.

Функціонально (за компонентами) ознаки конкретизовано так:

Когнітивний компонент професійної компетентності характеризується такими ознаками: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 31, 32:

- 1) знання нормативно-правових документів щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю;
- 2) знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу;
- 7) знання теорії профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю;
- 8) знання системи заходів розвитку професійних можливостей студентів;
- 13) знання теорії мотивації та професійного становлення студентів;
- 14) знання форм і методів організації практичної діяльності студентів;
- 19) знання теорії соціалізації і адаптації студентської молоді;
- 20) знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги;
- 25) знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів;
- 26) знання сучасних способів активізації навчання та знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг);
- 31) знання теорії пізнання та саморозвитку особистості;
- 32) знання і використання методик самодіагностики і самооцінки.

Діяльнісний компонент професійної компетентності характеризується такими ознаками: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34:

- 3) уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу;
- 4) уміння нестандартно підходити до вирішення питань соціальної підтримки та захисту;
- 9) уміння проводити діагностику здібностей і профпридатності студентів;
- 10) уміння організовувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей;
- 15) сприяння мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві;
- 16) застосування мотивації для професійного становлення;
- 21) уміння сприяти соціалізації та адаптації студентів;
- 22) сприяння в організації діяльності студентської соціальної служби;
- 27) уміння уважно слухати, проявляти інтуїцію у роботі зі студентами;
- 28) сприяння студентам у вирішенні проблемних ситуацій з метою навчити приймати власне рішення;
- 33) уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання;
- 34) уміння організовувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей студентів.

Особистісний компонент професійної компетентності характеризується такими ознаками: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30, 35, 36:

- 5) позитивне ставлення до соціально-виховного середовища ВНЗ;
- 6) розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості;
- 11) наявність психолого-педагогічних якостей (зовнішня привабливість, комунікабельність, оптимізм, привітність, уміння переконувати);
- 12) бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей;
- 17) підвищення мотивації студентів з метою саморозвитку;
- 18) усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності;
- 23) власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка);
- 24) наявність соціально-значущих якостей соціального педагога (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність);
- 29) спільна комунікація зі студентами (знаходження життєвого балансу);
- 30) прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій;
- 35) бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації;
- 36) стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення.

На підставі результатів відповідей студентів за модифікованою методикою, залежно від суми набраних балів (див. дод. А), за наведеною таблицею, визначили рівні сформованості професійної компетентності соціальних педагогів відповідно до поданої шкали: від 55 до 72 балів – стратегічний рівень; від 37 до 54 балів – тактичний рівень; від 19 до 36 балів – оперативний рівень; до 18 балів – початковий рівень.

Стратегічний рівень (від 55 до 72 балів) сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю характеризувався сильною мотивацією, підвищеним інтересом до соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю, усвідомленням цінності соціально-педагогічної діяльності для суспільства на рівні морально-етичних відчуттів. Активність, усталеність та ініціативність у процесі цієї діяльності проявлялися незалежно від зовнішніх обставин її виконання. Студенти (майбутні соціальні педагоги) генерували нові ідеї та гіпотези, вміло застосовували інновації у своїй професійній діяльності, використовували набуті знання, уміння і навички, виконуючи професійні функції соціального педагога під час проходження соціально-педагогічної практики; вирішували нестандартні навчальні завдання, розробляли програми самовдосконалення тощо. Практична діяльність мала інноваційно-творчий характер, з високою пізнавальною активністю. Студенти вирішували проблеми стратегічного характеру, значущі для всебічного розвитку індивідуальності студента, розробляли плани для досягнення стратегічних цілей студента тощо.

Тактичний рівень (від 37 до 54 балів) сформованості професійної компетентності характеризував студентів переважно з позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, осмисленням мотивів, цілей, потреб соціально-педагогічної роботи. Для студентів на цьому рівні було властивим усвідомлення необхідності використання сучасних технологій, позитивний прояв інтересу та бажання впроваджувати нові методики роботи зі студентською молоддю. Соціально-педагогічна діяльність для них зумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми мотивами, задовольняла потребу студентів до саморозвитку, самовдосконалення і відповідала їхнім особистісним потребам. При цьому, нові нестандартні ситуації викликали в них деякі ускладнення. Діяльність студентів відбувалася на підставі позитивної спрямованості на результат; вони виявляли уміння встановлювати довірливі відносини, які необхідні для роботи зі студентською молоддю; вирішували локальні завдання тактичного характеру з метою досягнення власних цілей.

Оперативний рівень (від 19 до 36 балів) сформованості професійної компетентності характеризував студентів з позитивно-пасивним ставленням до майбутньої соціально-педагогічної діяльності. Такі студенти майже не проявляли ініціатив під час навчання і проходження практики, вони могли виконувати завдання лише за зразком або за аналогією, знали прийоми, проте не вміли їх ефективно використовувати залежно від зміни соціально-педагогічної ситуації. Їхні знання щодо сутності та специфіки професійної діяльності були поверховими, навички не відпрацьованими. У разі їхнього залучення до самостійної роботи спостерігалися хвилювання та невпевненість у діях. Професійна мотивація була низькою. Для студентів характерним було оволодіння окремих елементів соціально-педагогічної діяльності. Вони могли вирішувати лише деякі поточні завдання оперативного характеру.

Початковий рівень (до 18 балів) сформованості професійної компетентності характеризувався наявністю лише деяких сформованих ознак професійної компетентності та відсутністю прагнення до професійного вдосконалення і вивчення специфіки роботи соціального педагога. Вони не виявляли ініціатив і не підтримували нововведень. Активність у процесі соціально-педагогічної діяльності залежала від зовнішніх обставин її виконання, тому в разі ускладнень вони ухилялися від неї, орієнтуючись на оцінку оточення. На цьому рівні студенти мали фрагментарні соціально-педагогічні знання та вміння, консервативні погляди, вони недостатньо володіли професійними функціями соціального педагога, проявляли байдужість. Прагнення до

професійного саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації у них були на низькому рівні. Отже, професійна компетентність була недостатньо сформованою.

Відповідно до визначених критеріїв, обчислення рівнів у математичному вигляді було проведено за формулою:

$$P = \sum_{i=1}^3 P_i(KK_i + DK_i + OK_i), \quad (2.1)$$

де **P** – загальний рівень за трьома компонентами (всіма ознаками);

KK – сума балів за ознаками когнітивного компонента (ознаки 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 31, 32);

DK – сума балів за ознаками діяльнісного компонента (ознаки 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34);

OK – сума балів за ознаками особистісного компонента (ознаки 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30, 35, 36).

За кожною ознакою підраховувалася кількість балів (визначався середній бал за результатами самодіагностики студентів). Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів за модифікованою методикою на констатувальному етапі експерименту наведено для кожної з груп МНУ і ПНПУ окремо та подано в табл. 3.3.1.

Таблиця 3.3.1.

Зведені результати сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою на констатувальному етапі

Г Р У П И	Кількість студентів	Р І В Н І							
		початковий		оперативний		тактичний		стратегічний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
3 курс МНУ	21	18	85,71	3	14,29	–	–	–	–
4 курс МНУ	33	26	78,79	6	18,18	1	3,03	–	–
5 курс МНУ	13	10	76,92	2	15,39	1	7,69	–	–
Всього МНУ	67	54	80,60	11	16,42	2	2,98	–	–
3 курс ПНПУ	17	14	82,35	3	17,65	–	–	–	–
4 курс ПНПУ	21	16	76,19	4	19,05	1	4,76	–	–
5 курс ПНПУ	15	12	80,00	2	13,33	1	6,67	–	–
Всього ПНПУ	53	42	79,25	9	16,98	2	3,77	–	–
Разом	120	96	80,00	20	16,67	4	3,33	–	–

Як свідчать дані діагностики, наведені в табл. 3.3.1, у 18 студентів (85,71 %) третього курсу, 26 студентів (78,79 %), четвертого курсу та 10 студентів (76,92 %) п'ятого курсу МНУ, професійна компетентність соціальних педагогів ще не сформована, за винятком деяких ознак, тобто знаходиться на початковому етапі формування. Оперативний рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів МНУ діагностовано: 3 студенти (14,29 %) третього курсу, 6 студентів (18,18 %) четвертого курсу та 2 студенти (15,39 %) п'ятого курсу. Це означає, що вони можуть вирішувати лише деякі поточні завдання оперативного характеру і щоденні проблеми життєдіяльності студентів. Тактичний рівень сформованості професійної компетентності МНУ характерний для студентів переважно з позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, але означену компетентність діагностовано на цьому рівні лише в 1 студента (3,03 %) на четвертому та в 1 студента (7,69 %) на п'ятому курсах. На стратегічному рівні сформованості професійної компетентності соціальних педагогів МНУ не було виявлено жодного студента.

За результатами даних кожної таблиці побудовано графіки, які наочно демонструють міру вираженості компонентів професійної компетентності соціальних педагогів за модифікованою методикою (див. дод. Б).

Також прокоментуємо результати констатувального експерименту за модифікованою методикою майбутніх соціальних педагогів ПНПУ. Дані свідчать, що на початковому рівні формування професійної компетентності соціальних педагогів було виявлено 14 студентів (82,35 %) третього курсу, 16 студентів (76,19 %) четвертого і 12 студентів (80,00 %) п'ятого курсів. У 3 студентів (17,65 %) третього, 4 студентів (19,05 %) четвертого та 2 студентів (13,33 %) п'ятого курсів прояв професійної компетентності було діагностовано на оперативному рівні. На тактичному рівні прояву професійної компетентності діагностовано 1 студента (4,76 %) на четвертому та 1 студента (6,67 %) на п'ятому курсах. На стратегічному рівні прояву професійної компетентності соціальних педагогів не було виявлено жодного студента.

Для більшої наочності, за даними таблиці 3.3.1, побудовано гістограми сформованості рівнів професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, на констатувальному етапі, за модифікованою методикою (див. рис. 3.3.1. – студенти МНУ, рис. 3.3.2. – студенти ПНПУ).

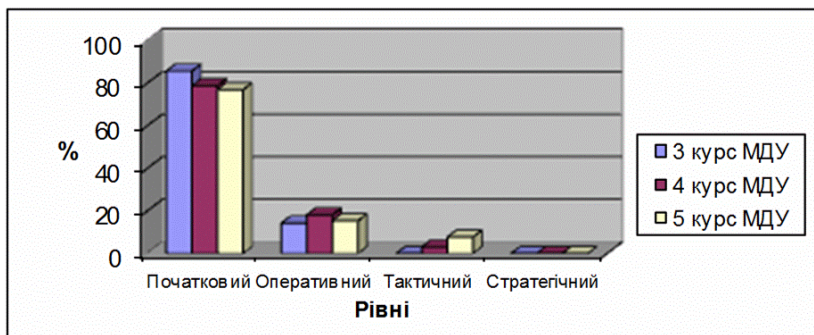


Рис. 3.3.1. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою у студентів МНУ

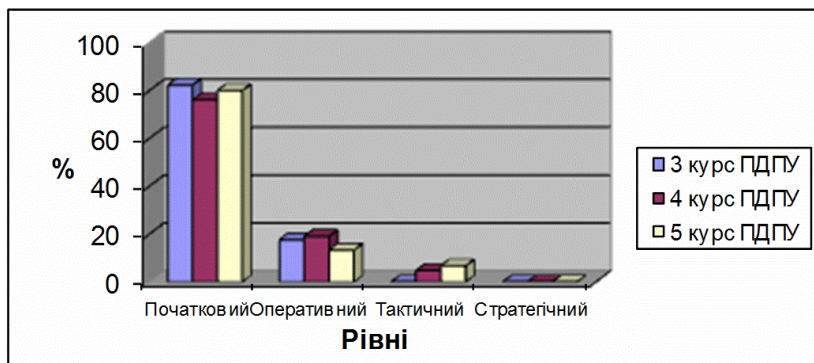


Рис. 3.3.2. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою у студентів ПНПУ

Для обчислення рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за компонентами, було складено додаткову ключ-таблицю до модифікованої методики.

За результатами підсумкових даних кожної таблиці було складено зведену таблицю результатів за компонентами (див. табл. 3.3.2).

Таблиця 3.3.2

**Зведена таблиця результатів констатувального етапу
експерименту за компонентами професійної компетентності**

Групи	Компоненти (критерії)						Всього	
	Діяльнісний		Когнітивний		Особистісний			
	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%
3 курс	138	34,33	192	47,76	72	17,91	402	100
4 курс	247	35,54	328	47,19	120	17,27	695	100
5 курс	118	39,73	145	48,82	34	11,45	297	100
Всього МНУ	503	36,09	665	47,70	226	16,21	1394	100
3 курс	123	37,39	153	46,50	53	16,11	329	100
4 курс	181	39,43	194	42,27	84	18,30	459	100
5 курс	128	38,55	141	42,47	63	18,98	332	100
Всього ПНПУ	432	38,57	488	43,57	200	17,86	1120	100
Разом	935	37,19	1153	45,86	426	16,95	2514	100

Дані, наведені в табл. 3.3.2, засвідчили наявний стан сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів за її компонентами (критеріями) на констатувальному етапі експерименту за даними модифікованої методики. У студентів МНУ та ПНПУ відносні показники за компонентами майже не відрізнялися. Так, соціально-педагогічна спрямованість умінь та навичок (діяльнісний компонент), у майбутніх соціальних педагогів ПНПУ становив 38,57 %, тоді як у студентів МНУ – 36,09 %. Соціально-педагогічні, соціально-психологічні та інші професійні знання (когнітивний компонент) засвідчили 43,57 % опитуваних ПНПУ, тоді як у студентів МНУ цей показник становив 47,70 %. Особистісно-професійні (психолого-педагогічні, психоаналітичні, морально-етичні) якості, які складали особистісний компонент, було зафіксовано на рівні 17,86 % у студентів ПНПУ і 16,21 % – у студентів МНУ. Загалом сформованість професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів складали: теоретичні знання – 45,86 %, професійні уміння і навички – 37,19 % та особистісні якості – 16,95 %.

Для доказовості об'єктивності виміру за модифікованою методикою, спираючись на методику О. Козловської, А. Романюк, В. Урунського [80] «Чи здатні Ви стати керівником?», яка призначена для виявлення деяких потенційних показників орієнтації керівника на гуманізацію управління організацією (орієнтацію управлінської діяльності керівника на спільну діяльність з працівниками, її спрямованість не

лише на виконання професійних завдань, але й на врахування потреб, інтересів кожного працівника та колективу в цілому), було розроблено анкету, що враховувала специфіку функцій соціального педагога, який готується до роботи зі студентською молоддю – «Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?» (див. дод. В). Ключ-таблиця для підрахунку балів за анкету, застосовуючи методи кваліметричного перерахунку, складено за наступною шкалою: 0 балів – ознака не виявляється; 2 бали – ознака виявляється неявно, може змінюватись; 4 бали – ознака виявляється чітко.

За результатами відповідей студентів, залежно від суми одержаних балів, ми визначали рівні професійної компетентності відповідно до поданої шкали: 55-72 бали – стратегічний, 37-54 бали – тактичний, 19-36 балів – оперативний, а нижче 18 балів – початковий рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів.

Результати діагностики рівнів сформованості професійної компетентності за анкету «Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?» наведено для кожної з груп окремо (див. дод. В). Окрім того, за результатами даних кожної таблиці побудовано графіки, які наочно демонструють міру вираженості кожного компонента професійної компетентності соціальних педагогів за анкету. Узагальнені результати подано в табл. 3.3.3.

Таблиця 3.3.3

Зведені результати сформованості рівнів професійної компетентності за анкету «Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?»

Г Р У П И	Кількість студентів	Р І В Н І							
		початковий		оперативний		тактичний		стратегічний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
3 курс МНУ	21	18	85,71	3	14,29	—	—	—	—
4 курс МНУ	33	25	75,76	6	18,18	2	6,06	—	—
5 курс МНУ	13	9	69,23	3	23,08	1	7,69	—	—
Всього МНУ	67	52	77,61	12	17,91	3	4,48	—	—
3 курс ПНПУ	17	14	82,35	3	17,65	—	—	—	—
4 курс ПНПУ	21	15	71,43	5	23,81	1	4,76	—	—
5 курс ПНПУ	15	11	73,33	3	20,00	1	6,67	—	—
Всього ПНПУ	53	40	75,47	11	20,76	2	3,77	—	—
Разом	120	92	76,67	23	19,17	5	4,16	—	—

Дані анкетування студентів МНУ, наведені в табл. 3.3.3, на констатувальному етапі експерименту свідчать, що у 18 студентів (85,71 %) третього, 25 студентів (75,76 %) четвертого та 9 студентів (69,23 %) п'ятого курсів МНУ, професійна компетентність соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю ще не сформована, за винятком деяких ознак, тобто, знаходиться на початковому етапі формування. Кількість студентів, у яких професійна компетентність соціальних педагогів діагностовано на оперативному рівні у МНУ така: 3 студенти (14,29 %) третього, 6 студентів (18,18 %) четвертого та 3 студенти (23,08 %) п'ятого курсів. Тактичний рівень сформованості професійної компетентності, що характерний для студентів переважно з позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, виявлено лише у 2 студентів (6,06 %) на четвертому та 1 студента (7,69 %) на п'ятому курсах. На стратегічному рівні прояву професійної компетентності соціальних педагогів не було виявлено жодного студента.

Прокоментуємо дані анкетування студентів ПНПУ, наведені в табл. 3.3.3, за анкетною «Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?», які свідчать, що на початковому етапі формування професійної компетентності соціальних педагогів було діагностовано 14 студентів (82,35 %) третього курсу, 15 студентів (71,43 %) четвертого курсу і 11 студентів (73,33 %) п'ятого курсу. У 3 студентів (17,65 %) третього курсу, 5 студентів (23,81 %) четвертого курсу і 3 студентів (20,00 %) п'ятого курсу було діагностовано прояв професійної компетентності на оперативному рівні сформованості. На тактичному рівні сформованості професійної компетентності соціальних педагогів визначено 1 студента (4,76 %) на четвертому курсі та 1 студента (6,67 %) на п'ятому курсі. На стратегічному рівні професійної компетентності соціальних педагогів при діагностиці не було виявлено нікого серед студентів цього університету.

Для більшої наочності, за даними таблиці 3.3.3, побудовано гістограми сформованості рівнів професійної компетентності соціальних педагогів (див. рис. 3.3.3. – студенти МНУ, рис. 3.3.4. – студенти ПНПУ).

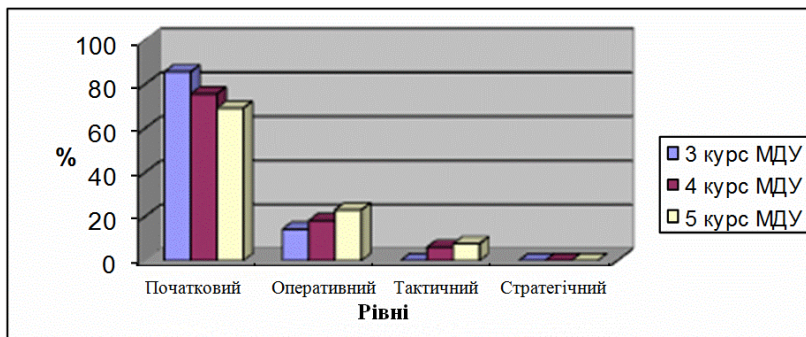


Рис. 3.3.3. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за результатами анкетування студентів МНУ

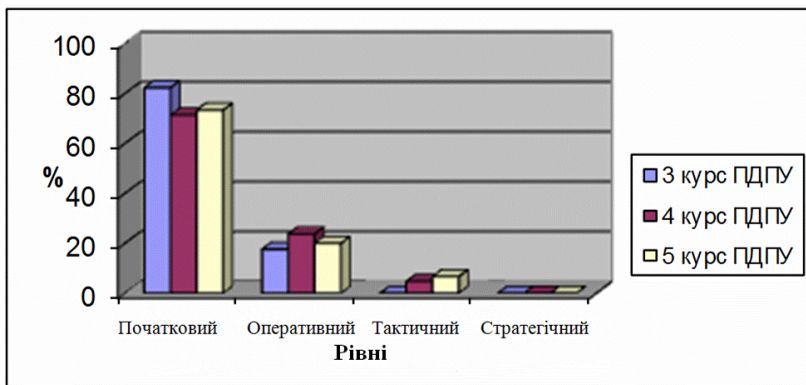


Рис. 3.3.4. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за результатами анкетування студентів ПНПУ

Для обчислення рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів за компонентами було складено до анкети додаткову ключ-таблицю. За результатами підсумкових даних кожної таблиці було складено зведену таблицю результатів за компонентами (див. табл. 3.3.4).

Таблиця 3.3.4.

**Зведена таблиця результатів констатувального етапу
експерименту за компонентами професійної компетентності**

Групи	Компоненти (критерії)						Всього	
	Діяльнісний		Когнітивний		Особистісний			
	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%
3 курс	140	34,31	196	48,04	72	17,65	408	100
4 курс	262	35,55	349	47,35	126	17,10	737	100
5 курс	116	37,91	152	49,67	38	12,42	306	100
Всього МНУ	518	35,70	697	48,04	236	16,26	1451	100
3 курс	129	37,61	161	46,94	53	15,45	343	100
4 курс	188	38,92	211	43,69	84	17,39	483	100
5 курс	131	37,97	151	43,77	63	18,26	345	100
Всього ПНПУ	448	38,26	523	44,66	200	17,08	1171	100
Разом	966	36,84	1220	46,53	436	16,63	2622	100

Наведені дані в табл. 3.3.4 засвідчили реальний стан сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів за її компонентами (критеріями) на констатувальному етапі експерименту за даними анкети. Відносні показники за компонентами у студентів МНУ та ПНПУ суттєво не відрізнялися. Так, соціально-педагогічна спрямованість умінь і навичок (діяльнісний компонент), у майбутніх соціальних педагогів ПНПУ становив 38,26 %, тоді як у студентів МНУ – 35,70 % (відповідно за модифікованою методикою 38,57 % і 36,09 %). Соціально-педагогічні, соціально-психологічні, інші професійні знання (когнітивний компонент) засвідчили 44,66 % опитуваних ПНПУ, тоді як у студентів МНУ цей показник становив 48,04 % (відповідно за методикою 43,57 % і 47,70 %). Особистісно-професійні (психолого-педагогічні, психоаналітичні, морально-етичні) якості, які складали особистісний компонент, було зафіксовано на рівні 17,08 % у студентів ПНПУ і 16,26% – у студентів МНУ (відповідно за методикою 17,86 % і 16,21 %). Підсумовуючи відзначимо, що загалом сформованість професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів складали: теоретичні знання – 46,53 %, професійні вміння і навички – 36,84 % та особистісні якості – 16,63 (відповідно за модифікованою методикою 45,86 %, 37,19% та 16,95%).

З метою встановлення тотожності діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за модифікованою методикою Н. Ключєвої (див. дод. А) та анкетною (див. дод. В) та

визначення їх кореляції між собою (як зміст однієї із них змінюється залежно від змісту іншої) проводилося за допомогою критерію λ Колмогорова-Смірнова [157], який призначено для співвідношення двох емпіричних розподілів. Відповідно до цієї методики, було проведено кореляційний аналіз у такій послідовності:

1. Вносили до таблиці найменування розрядів і відповідні їм емпіричні частоти, отримані при розподілі 1 (перша) і при розподілі 2 (друга) колонки.

2. Підраховували емпіричні частоти за кожним розрядом для розподілу 1 за формулою 3.1, а для розподілу 2 – за формулою 3.2. Вносили емпіричні частоти розподілу 1 в третю колонку, а емпіричні частоти розподілу 2 в четверту колонку таблиці 3.3.5.

3. Підраховували здобуті емпіричні частоти для розподілу 1 і для розподілу 2 за формулою 3.3. Отримані результати для розподілу 1 записували в п'яту колонку, а для розподілу 2 в шосту колонку таблиці 3.3.5.

4. Підраховували різницю між накопиченими частотами за кожним розрядом. Записували в сьому колонку абсолютні величини різниці, без їх знаку та позначали їх як d . Визначали за сьомою колонкою найбільшу абсолютну величину різниці – $d_{\max}$.

5. Підраховували значення критерію λ за формулою 3.4. За таблицею XI Додатку 11 [211] визначали, якому рівню статистичної значущості відповідає отримане значення λ . Якщо $\lambda_{\text{емп}} \geq 1,36$, то розбіжності між розподілами достовірні (див. табл. 3.3.5).

Таблиця 3.3.5.

Обчислення критерію при порівнянні розподілу рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою і анкетною

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\sum f_2^* - \sum f_1^*$
	f_1	f_2	f_1^*	f_2^*	$\sum f_1^*$	$\sum f_2^*$	
1	96	92	0,800	0,767	0,800	0,767	0,033
2	20	23	0,167	0,192	0,967	0,959	0,008
3	4	5	0,033	0,041	1,000	1,000	0
4	0	0	–	–	–	–	0
Сума	120	120	1,000	1,000			

Значення $\lambda_{емп}$ попадає у зону незначущості (див. рис. 3.3.5), це говорить про те, що результати, отримані за модифікованою методикою і анкетой «Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?» – співпадають.

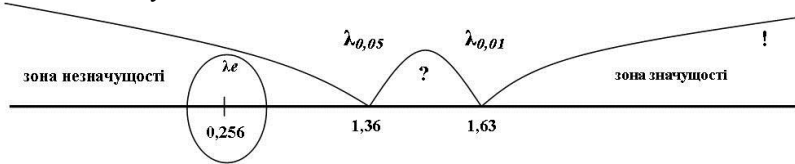


Рис. 3.3.5. Вісь значущості

На осі вказані критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значущості: $\lambda_{0,05} = 1,36$, $\lambda_{0,01} = 1,63$. Зона значущості простягається вправо від 1,63 і далі, а зона незначущості – вліво від 1,36 і далі до менших значень.

Результати обчислення критерію λ Колмогорова-Смірнова ($\lambda_{емп} = 0,256$) доказово свідчать, що результати діагностики рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за модифікованою методикою та анкетой «Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?», є тотожними, адже $\lambda_{емп} \in \lambda_{кр}$ ($0,256 < 1,36$), що відповідає зоні незначущості.

З метою доведення, що розподіл на контрольні та експериментальні групи був статистично рівнозначним, проведено обчислення H -критерію Крускала-Уолліса, який призначається для оцінки розбіжностей між вибірками за рівнями показника [157]. Для підрахунку було обрано порівняння за результатами діагностики сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за модифікованою методикою між групами студентів МНУ та ПНПУ.

Розподіл студентів на контрольні та експериментальні групи, відповідно до методики обчислення H -критерію Крускала-Уолліса, було проведено в такій послідовності:

1. Перенесли всі показники балів студентів на індивідуальні картки.
2. Виокремили картки студентів груп МНУ червоним, а картки студентів груп ПНПУ – синім кольором.
3. Розкладали всі картки у єдиний ряд за ступенем збільшення ознаки, не враховуючи те, до якої з груп відносяться картки, начебто працювали з однією об'єднаною вибіркою.

4. Проранжували значення на картках, надаючи меншому значенню менший ранг. Підписали на кожній картці її ранг. Загальна кількість рангів дорівнювала кількості студентів об'єднаної вибірки відповідно до правил ранжування.

5. Повторно розкладали картки за групами, орієнтуючись на кольорові позначення.

6. Підраховували суми рангів окремо за кожною групою. Проводили розрахунки відповідно до п.2 Правил ранжування. Підраховували загальну суму рангів у відповідності до п.3 Правил ранжування за формулами 3.2.2 та 3.2.3. Перевіряли співпадіння загальної суми рангів з розрахунковою.

7. Підраховували значення H -критерію за формулою 3.1.1.

8. При кількості груп $s = 3$, (n_1, n_2, n_3), визначали критичні позначки і відповідний їм рівень значущості (за табл. IV Додатку 1 [157]). Якщо $H_{емп}$ дорівнювало або перевищувало критичну позначку $H_{0,05}$, то H_0 відчувалося. Результати обчислення H -критерію Крускала-Уолліса ($H_{емп} = 13,897$), були визначені за таблицею критичних значень;

$$\chi^2_{кр} = \begin{cases} 11,070 (\rho \leq 0,05) \\ 15,086 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Побудуємо вісь значущості (див. рис. 3.3.6):

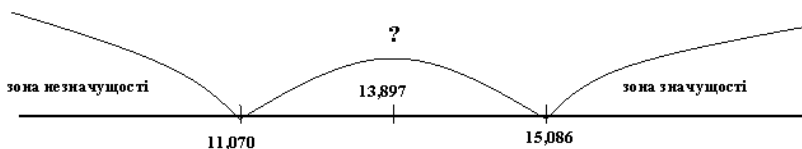


Рис. 3.3.6. Вісь значущості

Таким чином $H_{емп}$ знаходиться у зоні невизначеності, тому згідно з алгоритмом вибору критерію оцінки достовірності розбіжностей між незалежними вибірками за рівнем ознаки [157], якщо розбіжності не виявляються, постає необхідність використати кутове перетворення Фішера з попарним співставленням груп, тобто відповідно і попарно порівнювалися результати сформованості професійної компетентності у студентів: 3 курсу ПНПУ з 3 курсом МНУ; 4 курсу ПНПУ з 4 курсом МНУ; 5 курсу ПНПУ з 5 курсом МНУ. Відповідно до методики, розрахунки критерію Фішера ϕ^* здійснювалися у такій послідовності:

1. Спочатку визначали ті значення ознаки, які були критерієм для розподілу досліджуваних на тих, у кого «є ефект» і тих, у кого «немає ефекту». Якщо ознака вимірювалася кількісно, то використовували критерій λ для пошуку оптимальної точки розподілу.

2. Креслили таблицю, яка складалася з двох колонок і двох рядків, де перша колонка – «є ефект»; друга колонка – «немає ефекту»; перший рядок зверху – перша вибірка; другий рядок – друга вибірка.

3. Підраховували кількість досліджуваних у першій вибірці, у яких «є ефект», і заносили це число в ліву верхню клітинку таблиці, а в першій вибірці, у яких «немає ефекту» і заносили це число у праву верхню клітинку таблиці.

4. Підраховували суму за двома верхніми клітинками. Вона співпадала з кількістю досліджуваних у першій вибірці.

5. Підраховували кількість досліджуваних у другій вибірці, у яких «є ефект» і заносили це число в ліву нижню клітинку таблиці. Підраховували кількість досліджуваних у другій вибірці, у яких «немає ефекту» і заносили це число у праву нижню клітинку таблиці.

6. Підраховували суму за двома нижніми клітинками. Вона збігалася з кількістю досліджуваних у другій вибірці.

7. Визначали відсоткове співвідношення досліджуваних, у яких «є ефект», шляхом відношення їх кількості до загальної кількості досліджуваних у цій вибірці. Записували одержане відсоткове співвідношення відповідно в лівій верхній і лівій нижній клітинці таблиці в дужках, щоб не переплутати їх з абсолютними значеннями.

8. Перевіряли, чи не дорівнює одна із співставлених відсоткових часток нулю. Якщо так, то намагалися це змінити, пересунувши точку розподілу вибірок у ту чи іншу сторону. Якщо було неможливо, то відмовлялись від критерію ϕ^* і використовували критерій χ^2 .

9. Визначали за табл. XII Додатку 1 [157] величини кутів ϕ для кожної із співставлених відсоткових часток. Підраховували емпіричне значення ϕ^* за формулою 3.3.1. Співставляли одержані значення ϕ^* з критичними значеннями: якщо $\phi_{емп}^* > \phi_{кр}^*$, то H_0 відчується.

$$\phi^* \leq 1,64(p \leq 0,05). \text{та } \phi^* \leq 2,31(p \leq 0,01)$$

Результати обчислення критерію Фішера [211] відповідно до порівняння груп 3 курсів $\phi_{емп}^* = 0,334$, груп 4 курсів $\phi_{емп}^* = 0,17$ та груп 5 курсів $\phi_{емп}^* = 0,193$, стало можливим зробити висновок, що приймається H_0 гіпотеза. Це доказово свідчить, що розподіл є

статистично рівнозначущим. Такий висновок дозволив нам обрати групи студентів 3, 4, 5 курсів ПНПУ як експериментальні (**ЕГ**) для проведення формувального експерименту, а групи студентів 3, 4, 5 курсів МНУ як контрольні (**КГ**).

Отже, результати діагностики студентів на констатувальному етапі експерименту дали можливість дійти висновку про актуальність і необхідність формування та підвищення рівня професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у процесі професійної підготовки, шляхом теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки педагогічних умов. Окрім того, результати діагностики зумовили внесення змін у зміст, форми та методи соціально-педагогічних дисциплін, організацію соціально-педагогічної практики на засадах принципів активізації та впровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю.

РОЗДІЛ 4

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

4.1. Загальні засади визначення педагогічних умов підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю

Перед сучасною вищою освітою стоїть актуальне завдання: підвищити рівень соціально-педагогічної роботи та створити такі педагогічні умови, які б сприяли розвитку компетентної особистості майбутнього фахівця на основі максимального врахування індивідуальних особливостей, задатків і здібностей [54]. Вивчення теоретичних засад підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, визначення їх специфічних функцій, сутності професійної компетентності та виокремлення компонентів у її структурі стало підґрунтям для визначення педагогічних умов підготовки, реалізація яких відбувалася в експериментальних групах під час проведення формувального етапу експерименту.

Для визначення педагогічних умов було використано здобуті в педагогічній практиці варіанти виокремлення умов у різних аспектах вирішення проблем навчання особистості та професійної підготовки, зокрема: управління освітнім процесом (І. Бех [11], Л. Карамушка [70], Н. Коломінський [81], та ін.); підвищення якості навчання та виховання (В. Андрущенко [3], О. Пометун [138] та ін.); підвищення ефективності підготовки студентів педагогічних спеціальностей у ВНЗ (І. Богданова [14], Л. Міщик [108]; забезпечення ефективності різних підходів реалізації професійної підготовки (А. Вербицький, М. Дуранов та ін.).

Перед тим, як визначити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, вважаємо за необхідне розглянути визначення понять «умова» та «педагогічна умова» в психолого-педагогічній літературі.

Філософи визначають умову як категорію, що відображає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умова як відносно зовнішня його розмаїтість об'єктивного світу. На відміну від причини, яка безпосередньо породжує те або інше явище чи процес, умова складає те середовище, те оточення, в якому вона виникає, існує і розвивається. Впливаючи на явища і процеси, умови самі підлягають їхньому впливу, тобто явище, яке виникло за відповідних умов, у

подальшому змінює ці умови. Умова є необхідною обставиною, яка дає можливість здійснення, створення і утворення чого-небудь або сприяє чомусь. Її особливістю є те, що вона сама, без діяльності людини, не може стати визначально-продуктивною обставиною [193].

Тлумачний словник С. Ожегова [125] визначає умову як вимогу, що ставить одна із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, які встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що.

За М. Конюховим [162], з психологічної точки зору, умова – це сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища, до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей.

З. Курлянд [90] підкреслює, що коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; а коли явище зумовлює існування іншого, воно є умовою.

Дослідження свідчать про відсутність єдності думок щодо поняття «педагогічна умова». Вживаються такі тлумачення цього поняття: необхідна обставина, шлях, уявний результат, напрям, спонукання тощо [120].

За визначенням В. Стасюк [178], педагогічні умови – це обставини, від яких залежить та завдяки яким відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості або групою людей.

Підсумовуючи зазначене вище, ми дійшли висновку, що педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю – це сукупність обставин, які необхідно організувати та засобів, які необхідно впровадити, з метою активізації процесу професійної підготовки, результатом якого буде продуктивне формування професійної компетентності. У вищих навчальних закладах педагогічні умови створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні вмінь і розвитку навичок та особистісно-професійних якостей.

Сучасна орієнтація освіти на формування компетенцій, як готовності і здатності людини до діяльності та спілкування, передбачає створення педагогічних умов, за яких кожен студент зможе проявити не лише інтелектуальну і пізнавальну активність, але й особистісну соціальну позицію, свою індивідуальність, показати себе як суб'єкта навчання [129].

Відтак, за гіпотезою дослідження: підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю буде продуктивною, якщо в навчальному процесі будуть реалізовані такі педагогічні умови:

1) соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів;

2) впровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю;

3) занурення майбутніх соціальних педагогів до активної соціально-педагогічної діяльності із студентською молоддю.

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю є складним, діалектичним і динамічним процесом, який здійснювався між взаємодією особистості студента (суб'єктивного) і професії (об'єктивного). Його цілісність передбачала таку організацію навчально-виховного процесу, за якого відбувалась активізація усіх складових професійної компетентності соціальних педагогів у їх єдності, що позитивно сприяло її продуктивному формуванню.

Розробка і впровадження у навчальний процес підготовки соціальних педагогів спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» було логічним продовженням розвитку пізнавального інтересу під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін та стало необхідною потребою, що сприяло оновленню і поповненню змісту професійної підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, а в кінцевому результаті позитивно позначилося на продуктивному формуванні професійної компетентності та провідним засобом реалізації педагогічної умови «Соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів».

Адаптація і застосування коучінг-технології до роботи зі студентською молоддю зумовлено новими потребами студентської молоді в соціальній підтримці та соціально-педагогічному супроводі; стала провідним засобом реалізації педагогічної умови «Впровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю».

Організація соціально-педагогічної практики студентів на принципах активізації професійно-навчальної діяльності, створення на базі університету Студентської соціальної служби стали провідним обґрунтовано необхідним засобом та дієвим аспектом реалізації педагогічної умови «Занурення майбутніх соціальних педагогів до активної соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю» для формування професійної компетентності соціальних педагогів.

Стратегія реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю представлена на рис. 4.1.1. Її логіка полягає у тому, що через визначені специфічні функції, під впливом педагогічних умов відбувалося формування компонентів професійної компетентності соціальних педагогів. Розглянемо сутність та обґрунтуємо методику реалізації визначених педагогічних умов, впровадження яких відбувалося в експериментальних групах під час професійної підготовки.

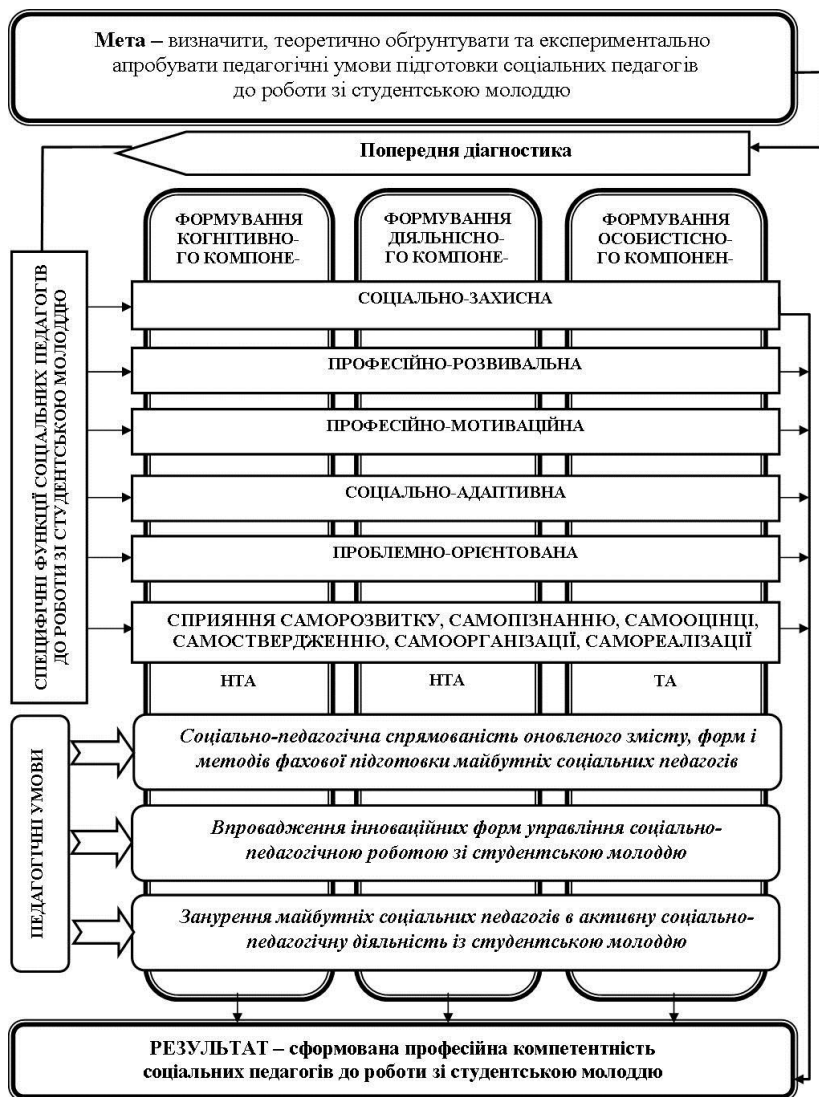


Рис. 4.1.1. Стратегія реалізації педагогічних умов підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю

4.2. Соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки соціальних педагогів

Важливим аспектом для продуктивного формування професійної компетентності як показника якості підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, на нашу думку, є прагнення особистості до пізнання як процесу осмисленої життєдіяльності людини, що в педагогічній теорії та практиці називається «пізнавальним інтересом». Через наявність пізнавального інтересу забезпечувалася реалізація значущих завдань навчального процесу у ВНЗ: досягався належний рівень загальної підготовки, сформованість студента як професійно-компетентного фахівця з активною життєвою позицією тощо. В. Казміренко [67], О. Леонтьєв [96] та ін. вивчали соціально-психологічні особливості поведінки особистості, формування і прояв інтересів. Ученими доведено, що пізнавальний інтерес підвищує продуктивність засвоєння знань, умінь та навичок, надає пізнавальній діяльності цілеспрямованого характеру. Знання, які засвоєні з інтересом, підвищують життєвий тонус, мають більшу міцність і поглибленість, спонукають до самостійності та творчого підходу в роботі. Логічно, що до сфери пізнавальних інтересів можуть включатися не лише знання, але й процес оволодіння знаннями, навичками, що дає можливість засвоювати необхідні способи пізнання і сприяє постійному вдосконаленню особистості майбутнього фахівця. Пізнавальний інтерес – це вибіркове ставлення до спеціальних дисциплін і професійно-навчальної діяльності взагалі, що проявляється в активному, цілеспрямованому прагненні студентів до надбання нових знань, які пов'язані з цікавою для них галуззю діяльності [96].

За нашим переконанням, пізнавальний інтерес стимулює розумову діяльність, підвищує інтенсивність розумової праці, мобілізує увагу, знімає втому, а все це в кінцевому результаті призводить до покращення якості засвоєння знань, їх оновлення та поглиблення. З точки зору психології пізнавальний інтерес зумовлює стан задоволення навчальною діяльністю, спонукає до творчості, активного засвоєння навчального матеріалу тощо. Прояв позитивного, емоційного відношення до об'єкта або до явища, що викликає бажання пізнати його – складає суть пізнавального інтересу.

Стійкий пізнавальний інтерес студента до своєї майбутньої професії викликає у нього активність, творчі пориви, намагання повніше пізнати та краще нею оволодіти. Розвиток пізнавального інтересу до майбутньої професії досягається шляхом роз'яснення її цілей та значення, поглибленим вивченням теоретичного матеріалу,

залученням студентів до виготовлення наглядних посібників, стендів тощо. Цікаві враження, новизна фактів, доброзичливе оточення впливають на пізнавальні інтереси майбутніх соціальних педагогів, але не вважаються провідними у їхньому розвитку. Більш важливими є усвідомлення теоретичного матеріалу занять, самостійна розумова діяльність, оволодіння знаннями різних професійно-орієнтованих дисциплін, здійснення пізнавальної функції спілкування, що оновлює наявну інформацію тощо.

У ВНЗ об'єктом пізнавальних інтересів студентів є зміст професійно-орієнтованої, гуманітарної, соціально-педагогічної, природничо-наукової та практичної підготовки, оволодіння якими складає основне призначення навчання. Нововведенням, у межах нашого дослідження, є те, що у змісті професійно орієнтованих дисциплін, під час професійної підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, студентство представлено як особлива соціальна група, яка потребує спеціально-організованої професійної підтримки та допомоги, а вивчення спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» [див. дод. Д] конкретизувало, оновило і доповнило його новим теоретичним змістом, дало змогу на практиці виявити нові форми та методи роботи.

У Законі України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» [56] визначено, що соціальний супровід – це соціальна робота, яка спрямована на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій сімей, дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу.

За визначенням у малій енциклопедії з соціальної педагогіки, соціальний супровід – це вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає впродовж певного терміну надання конкретній особі або сім'ї комплексу правових, психологічних, інформаційних, соціально-педагогічних, соціально-медичних, соціально-економічних послуг соціальним

працівником, а у разі потреби, спільно з іншими фахівцями (психологами, педагогами, юристами, медичними працівниками тощо) з різних установ та організацій, метою якого є поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків або повне розв'язання проблем клієнта. Соціальний супровід та соціальне супроводження – тотожні за змістом терміни, які знайшли своє відображення у відповідних нормативних документах [176].

Виходячи із зазначеного вище, *соціально-педагогічний супровід* – це соціальна робота, що спрямована на здійснення довготривалої

соціально-педагогічної підтримки та допомоги різним категоріям студентів з метою: подолання життєвих труднощів; збереження і підвищення соціального статусу; формування здатності самостійно вирішувати особистісні, професійні, соціальні проблеми, реалізуючи власний потенціал; покращення і корекції стосунків та зв'язків у студентській групі, з оточуючими людьми.

Впровадження спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» [див. дод. Д] було аргументовано тим, що знання специфіки та особливостей студентської молоді, сутності та структури професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю дали можливість реалізувати основні ідеї та принципи інтерактивного навчання в інноваційній формі – *модерації*.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен суб'єкт навчання відчуває свою успішність, інтелектуальну компетентність [100]. На нашу думку, оволодіння студентами інтерактивними методами є корисним не лише під час навчальних занять, але й безпосередньо в практичній професійній діяльності. Адже під час використання інтерактивних методів, що спираються на навчання через взаємодію, відтворюються ситуації, взаємовідносини та завдання, що характерні для повсякденної діяльності фахівців, які працюють з людьми. Такі прийоми інтерактивних методів, як: техніки вирішення проблем, робота в малих групах, моделювання ситуацій можна використовувати під час проведення ділової наради, засідання кафедри, зборів працівників установи або методичного об'єднання, активізуючи цим діяльність учасників до творчих підходів у роботі та підвищуючи їхню відповідальність за виконання прийнятих рішень. Використання інтерактивних методів передбачає оцінювання не стільки знань, скільки вмінь студентів аналізувати ситуацію, творчо застосовувати набуті знання, логічно мислити, приймати рішення.

Характерною особливістю підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю було викладання професійно орієнтованих дисциплін та спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» у формі інтегрованих лекційно-практичних занять. *Інтегроване лекційно-практичне заняття* органічно поєднувало в собі як виклад теоретичних положень у вигляді структурованого огляду, так і різні види практичних методів навчання, які після пояснення теоретичного матеріалу виконувалися студентами з метою закріплення теоретичних знань на практиці безпосередньо в аудиторії під час роботи в малій групі або індивідуально.

Інтегроване лекційно-практичне заняття було специфічною формою організації навчання, у рамках якого викладання теоретичного матеріалу поєднувалося з груповою та індивідуальною роботою студентів, спрямованою на виконання конкретних завдань. Ці завдання сприяли усвідомленню студентами цінностей соціальної роботи та особливостей перебігу процесу запланованої зміни, засвоєнню алгоритму професійних дій та формуванню умінь і навичок професійного втручання в конкретній ситуації. Цей вид заняття проводився в умовах поділу академічної групи на малі підгрупи (до 10 осіб) з метою наближення навчального процесу до умов практичної роботи фахівця і моделювання конкретних ситуацій. Під час проведення інтегрованих лекційно-практичних занять максимально активно використовувалися різноманітні технічні засоби навчання, спеціальне обладнання.

Під час роботи в аудиторії, виконанні індивідуальних та групових завдань усіляко заохочувалися процеси інтеграції навчального матеріалу та формування незалежного критичного мислення, які перебували в центрі уваги викладача, тобто застосовувався так званий «підхід, сконцентрований на студентові». Навчальну діяльність студентів урізноманітнювали такі форми організації занять, як екскурсії у заклади соціальних служб, участь у волонтерських акціях, навчальних конференціях, перегляд відеороликів на соціально-виховні теми. Серед методів та прийомів навчання провідне місце відводилося активним та інтерактивним методам навчання, а саме: самонавчанню та взаємному навчанню у малих групах; дидактичним ситуативним та рольовим іграм, інтелектуальному штурму, творчим дискусіям та бесідам, тренінгам, методу індивідуальних завдань тощо. У практиці професійного навчання елементи інтерактивних методик включалися у різні форми занять. Наприклад, на лекціях та практично-семінарських заняттях проводилися дискусії, використовувалися різні ігрові методики, тренінгові вправи тощо.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів вимагала матеріального та навчально-методичного забезпечення. Для цього навчальний процес забезпечувався різними дидактичними та технічними засобами навчання: комп'ютерами з відповідним програмним забезпеченням, копіювальною технікою, проекційною апаратурою, відеоустановкою, роздатковими дидактичними матеріалами тощо. На базі кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій ПДПУ, що здійснювала підготовку соціальних педагогів, було започатковано діяльність Студентської соціальної служби, забезпечено доступ до глобальної інформаційної мережі Інтернет, укомплектовано науково-

методичною літературою, періодичними виданнями тощо. Методи та прийоми навчання, що застосовувалися у процесі підготовки соціальних педагогів розглянемо докладніше.

Виклад теоретичного матеріалу під час лекційних занять відбувався в інтерактивній формі із залученням студентів до дискусії, коментарів, шляхом постановки запитань, наведення власних прикладів, доповнення до прикладів, проілюстрованих викладачем або іншими студентами. Закріплення теоретичних знань відбувалося на практиці як у великих, так і у малих групах. Взаємодія студентів у малих і великих групах, стимулювання пізнавальних інтересів, можливість працювати в міру своїх здібностей, формування досвіду діалогічності спілкування, координація і розподіл дій на основі взаємоконтролю і взаємооцінки самих студентів, практичне відпрацювання в аудиторних умовах типових професійних ситуацій – активізували професійне становлення майбутніх соціальних педагогів. Водночас, мали місце труднощі злагодженої координації роботи малих груп та організаційні труднощі.

Самонавчання – мало велике значення під час підготовки студентів до навчальних занять. Передбачалося, що напередодні кожного заняття, студенти опрацьовували визначений обсяг спеціальної літератури, який було рекомендовано. Домашні завдання включали також роботу у Студентській соціальній службі, пошук нової інформації у мережі Інтернет, виконання індивідуальних письмових завдань, підготовку рефератів, доповідей, повідомлень тощо. Студенти в письмовій формі аналізували навчальний досвід, практичні ситуації, що опрацьовувалися в аудиторії або мали місце на практиці та намагалися дати їм пояснення з точки зору відповідної теорії у сфері роботи зі студентською молоддю.

Активно використовувалися *дидактичні рольові ігри*. Рольова гра створювала можливість простежити перебіг процесу спілкування, комунікації у груповій взаємодії та дозволяла вивчити на практиці особливості цього процесу на всіх його етапах. Застосовувалися як демонстраційні, так і навчальні рольові ігри. У першому випадку викладач, виконуючи роль соціального педагога, демонстрував виконання його професійних функцій.

Демонстраційна рольова гра докладно аналізувалася та обговорювалася у великій групі (всією аудиторією) студентів, а потім, по черзі, кожен висловлював свою точку зору. Резюмуючи висловлені точки зору, ухвалювалося колективне погоджене рішення. Навчальні рольові ігри застосовувалися у малих групах. При цьому викладач, переходячи з однієї групи в іншу, уважно спостерігав за процесом

перебігу навчальної рольової гри і за виконанням завдань; давав рекомендації, консультував, а також допомагав студентам, у яких завдання викликали труднощі, додатково відповідав на їхні запитання. Застосування ситуативних ігор дозволяло на основі конкретної ситуації, а також шляхом відтворення ситуації, відпрацьовувати специфічні вміння, які продемонстрував викладач. Наприклад, уміння ефективного спілкування, як-от: уміння правильно та ефективно ставити запитання, проводити перефразування наведених висловлювань, бути спроможним до переосмислення висловлювань тощо.

Слід зазначити, що великий обсяг навчального матеріалу опрацьовувався саме в *малих групах*. Досвід роботи в малій групі створював можливість залучити всіх без винятку студентів до виконання практичних завдань та процесу взаємодії, тому взаємне навчання у малих групах мало практичне значення. Закріплення теоретичних знань відбувалося шляхом виконання вправ, проведення рольових ігор, взаємодії між учасниками рольової гри, аналізу досвіду участі в ній шляхом рефлексії. Саме в малих групах відпрацьовувалися емоційні реакції учасників процесу соціально-педагогічного супроводу, виконувалися завдання стратегічного професійного втручання з метою уникнення небажаних ситуацій. Організація роботи в малих групах створювала оптимальні можливості для опрацювання стратегій оцінювання розподілу рівноваги формування умінь, відпрацьовувались уміння ефективного спілкування, а також практичні вміння оформлення необхідної документації, наприклад, тексту угоди для роботи зі студентами, які мали в цьому необхідність тощо.

Інтелектуальний штурм активно застосовувався як під час представлення нового навчального матеріалу, так і в процесі його опрацювання. Шляхом застосування інтелектуального штурму, під час вивчення спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» на початку кожного заняття, визначалися очікування студентів щодо цілей та змісту теми заняття спеціального курсу. Інтелектуальний штурм використовувався для підведення підсумків заняття спеціального курсу.

Проведення творчих дискусій та бесід характеризувало перебіг усього навчального процесу, починаючи з представлення нового навчального матеріалу до підведення підсумків. Так, на початку теми заняття викладач наголошував на нових поняттях до теми, як таких, що ілюструють важливі моменти у розумінні сутності процесів або явищ, які були предметом розгляду саме цієї теми. Дискусія, що розгорталася на основі осмислення цих понять, допомагала провести паралелі між інформацією, яка була відома студентам до цього та

інформацією, яка стала предметом розгляду цієї теми. Особливо активно творчі дискусії та бесіди розгорталися під час обговорення перспектив та особливостей впровадження нових технологій навчання, досвіду соціальної роботи зі студентською молоддю тощо. Значна увага приділялася інтеграції теорії та практики, емоційним чинникам, процесам рефлексії та взаємодії під час навчання, розвитку умінь ефективного спілкування тощо.

Підсумовуючи зазначене вище, акцентуємо увагу, що викладання спеціального курсу здійснювалося шляхом організації та проведення лекційних і семінарських занять на основі інтерактивних методів, що сприяли інтенсивній пізнавальній активності, для якої було характерним компетентне ставлення до самостійного опанування знань, до праці у спільній, напруженій розумовій та практичній діяльності.

Модерація, як новий метод групової роботи і педагогічної технології, задовольняв вимоги соціальної роботи зі студентською молоддю в аспекті забезпечення комфортності співпраці у групі, практичної організації спільної діяльності студентів для вирішення соціально-педагогічних проблем; сприяння у прийнятті особистої відповідальності кожного за знайдені варіанти вирішення проблеми та втілення їх у життя.

Вивчення запропонованого спеціального курсу на принципах модерації забезпечувало: по-перше, оновлення та поповнення теоретичного змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів; по-друге, комунікацію і співробітництво у групі; надавали можливість реалізувати основні ідеї та принципи інтерактивного навчання; по-третє, необхідність проведення навчання саме у формі модерації, тому що досвід, почуття і атмосфера тренінгів не залишали нікого із студентів байдужими.

Для розробки спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» [див. дод. Д] на принципах модерації, необхідним було звернення до визначень понять «модерація», «модератор», «принципи модерації». Поняття «модерація» похідне від латинського «*moderatio*» – регулювання, управління, а «модератор» – від «*moderator*» – наставник, керівник. На початку 70-х років ХХ століття термін «модерація» вперше з'явився в Німеччині, у зв'язку з діяльністю Консультативної ради підприємців, метою якої було впровадження нововведень з управління і співробітництва у сфері політики та економіки на демократичній основі із залученням до прийняття рішень зацікавлених сторін. Модерація розповсюджена у європейських країнах і використовується в системі підвищення кваліфікації та практиці освітніх установ, управлінській діяльності керівників освітніх закладів тощо [50].

Модерація є об'єктом наукових досліджень. Поняття «модерація», «модератор» розглядаються в публікаціях як новий метод групової роботи та нової педагогічної технології. На думку Т. Паніної та Л. Вавілової [129], поняття «модерація» використовується в декількох значеннях: 1) як форма підвищення кваліфікації; 2) як сукупність методів для організації роботи зі слухачами; 3) як технологія навчання; 4) як дидактичний метод. Підґрунтям для розробки цілей, змісту і методів модерації є педагогічні, психологічні та соціологічні аспекти, що спрямовані на забезпечення комфортності у групі, на організацію спільної діяльності учасників під час вирішення проблем і досягнення результатів. З педагогічного погляду модерацію можна розглядати як управління навчальним процесом групи та допомогу учасникам у досягненні мети, що засновані на вивченні ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, діагностиці їхніх інтересів, потреб, спільному цілепокладанні, визначенні сенсу майбутньої діяльності. Водночас, акцентується увага слухачів на необхідності взаєморозуміння, взаємоповаги та співробітництва [181].

Модерація – це складна форма організації навчання студентів, що забезпечує навчання на трьох рівнях: 1) предметний (змістовий) рівень; 2) рівень переживання (досвід, почуття, бажання); 3) рівень взаємодії (комунікація і співробітництво в групі). Модерація являє собою комплекс взаємопов'язаних методів і прийомів організації спільної діяльності студентів, що дозволяє залучати учасників до: процесу виявлення, осмислення і аналізу ускладнень у професійній діяльності, пошуку шляхів їх вирішення, а також до взаємного навчання на основі знань і досвіду всіх учасників. Модерація розвиває: уміння самостійно вирішувати проблеми, здатність до ведення дискусії та переговорів, відповідальність за прийняття і втілення рішень. Зміст модерації полягає у тому, що кожен учасник вносить свої знання, уміння, досвід у групове навчання, а отримує від нього стільки, скільки зможе засвоїти [168].

Найбільш суттєвими рисами модерації були:

1. Керівна і фасилітаторська роль модератора (викладача) полегшувати, допомагати, просувати, сприяти; тобто *фасилітатор* – це посередник, ведучий, той хто допомагає групі в організації роботи, який сприяв та здійснював підтримку та організацію активної роботи слухачів.
2. Здійснення навчальної діяльності на основі спільного планування зі студентами семінарських, практичних і лекційних занять.
3. Процес навчання був структурованим і передбачав зміну організаційних форм: індивідуальна, парна, групова, колективна робота.
4. Обов'язкова презентація напрацювань груп (візуальна і словесна).

5. Здійснення зворотного зв'язку, наскрізної рефлексії (зміст, методи, атмосфера), контроль за самопочуттям, оцінювання результатів.

6. Велике значення надавалося візуалізації змісту, напрямів і способів діяльності. Візуалізація – це забезпечення і довгострокове використання наглядних матеріалів, для того, щоб всі питання, процеси і результати завжди були перед очима слухачів і постійно супроводжували навчання.

7. Доброзичлива атмосфера у групі, що сприяла активній участі кожного в навчальному процесі (вправи для емоційної розрядки, релаксації тощо) [50].

У межах дослідження модерація зацікавила нас тому, що саме її принципи є прийнятними для використання в методах і формах організації навчання під час підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. Модерація є подібною до тренінгів, ігор, але проводиться у більш мобільному режимі з використанням наочності.

Виокремлюють п'ять фаз модерації:

- входження у тему (розвиток сенситивності: учасники у розважальній формі налаштовуються на зміст проблеми, її вирішення);
- презентація результатів напрацювань мікрогруп, дискусія, узагальнення і конкретизація результатів роботи;
- підбір тематики (погодження у групі формулювання проблем);
- обговорення теми в малих групах, пошук шляхів вирішення;
- підбиття підсумків спільної роботи і обмін враженнями [129].

Зміст діяльності модератора (викладача) полягав у тому, що він був більш досвідченим партнером студентів у їхньому спільному навчанні, який пропонував свої знання і досвід під час організації процесу групового навчання. Виконуючи свої функціональні обов'язки, модератор (викладач) виконував різні професійні ролі. Так, під час передавання (актуалізації) змісту нового матеріалу – модератор виступав у ролі референта; для підтримки і стимулювання навчальної активності учасників, для сприяння у продукуванні нових ідей – модератор виконував функції фасилітатора; у випадку необхідності зміни відносин між учасниками групи, під час додаткових пояснень деяких положень – модератор виступав у ролі консультанта; а для впорядкування, організації і управління процесами підвищення кваліфікації, модератор виконував обов'язки керівника групи підвищення кваліфікації.

Робота викладача (модератора), який проводив спеціальний курс «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» [див. дод. Д], з метою формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, здійснювалася на принципах модерації:

- принцип планування змісту діяльності (за фазами модерації) та організації модераційного семінару (підготовка аудиторії, необхідних методичних матеріалів, технічних засобів навчання тощо);
- принцип створення неформальної робочої атмосфери, завоювання довіри групи, використання відповідних підходів;
- принцип дотримання правил і робочих технік, застосування методик;
- принцип сприяння у прийнятті особистої відповідальності кожного за знайдені рішення і втілення їх у життя;
- принцип управління груповими і робочими процесами: зміна форм роботи, здійснення рефлексії, організація комунікативної діяльності у групах, що забезпечувало включення кожного учасника у пошук і вибір рішення. Допомога групі під час самостійної роботи: в умінні формулювати та ставити запитання, в умінні керувати дискусією, в умінні висловлювати свої думки;
- принцип проведення розминок, оскільки під час модерації учасники інтенсивно були зайняті розумовою працею: продукували ідеї, проводили аналіз, тому упродовж модераційного семінару проводилися рухливі розминки для стимуляції діяльності, хорошого емоційного настрою;
- принцип мобілізації знань та інтеракції учасників [50].

Успішність процесу професійного становлення соціальних педагогів у великою мірою залежав від рівня організації соціальної роботи у студентському середовищі. Спроба вирішення цих питань і була започаткована у спеціальному курсі «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді», що сприяв саморозвитку студентської молоді, реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізації зусиль на вирішення власних проблем.

Мета спеціального курсу полягала: у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю; у створенні відповідних можливостей студентам в оволодінні необхідними знаннями з основ соціально-педагогічного супроводу студентської молоді та формуванні професійної компетентності до виконання специфічних функцій соціально-педагогічного супроводу та навичок його реалізації на практиці на стратегічному і тактичному рівнях шляхом реалізації відповідних педагогічних умов.

Провідними завданнями спеціального курсу були: реалізація визначених педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю з метою формування професійної компетентності; формування у них професійного світогляду з метою соціального становлення та самореалізації; розкриття теоретичних положень щодо особливостей студентської

молоді, сучасного стану соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ; обґрунтування змісту соціально-педагогічного супроводу як соціальної допомоги студентській молоді з метою подолання життєвих труднощів тощо.

Предметом спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» виступило формування когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. *Наукову основу спеціального курсу склали* концептуальні положення про взаємозв'язок та взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів; сучасні психолого-педагогічні та комунікаційні технології; положення теорії пізнання про системно-організаційну професійну діяльність; сутність професійної підготовки соціальних педагогів тощо.

Після вивчення спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» майбутні соціальні педагоги *повинні знати*: теоретичні засади проблеми підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, її особливості; теоретичні та практичні засади інтерактивних методів навчання; сутність і структуру професійної компетентності соціальних педагогів. Майбутні соціальні педагоги *повинні уміти*: усвідомлювати педагогічні умови підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю з метою формування професійної компетентності; співпрацювати у тренінговій групі; застосовувати окремі форми сучасних технологій на практиці. Вони *повинні бути ознайомленими*: із засадами підготовки та проведення інтегрованого семінарського заняття та тренінгу; з організаційними формами управління соціальною роботою студентів тощо.

Спеціальний курс «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» [див. дод. Д] передбачав міжпредметні зв'язки з такими дисциплінами як: педагогіка, соціальна педагогіка, педагогічна психологія, соціальна психологія, педагогічна соціологія, економіка, менеджмент, етика, право тощо. Робоча програма спеціального курсу мала такі розділи: 1) Концепція викладання дисципліни; 2) Оцінювання самостійної роботи студента; 3) Тематичний план курсу; 4) Тематичний план лекційних занять за модулями; 5) Тематичний план семінарських занять за модулями; 6) Питання до заліку; 7) Список рекомендованої літератури. Програма спецкурсу розрахована на 54 год., серед них лекційний курс становив 12 год., семінарські заняття – 24 год., самостійна робота студентів – 16 год., залік – 2 год. (див. дод. Д).

Програма курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» складалася з двох змістових модулів. У кожному модулі було три теми, за якими було конкретизовано теоретичний матеріал для

аудиторного вивчення та завдання для семінарських занять. Зокрема розглядалися: особливості студентської молоді, її прагнення до професійної самореалізації; соціальний розвиток і становлення студентської молоді; соціальні проблеми студентської молоді та сучасний стан їх вирішення на державному та університетському рівнях; сутність професійної компетентності як одного із показників якості підготовки соціальних педагогів та педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів, які готуються до роботи зі студентською молоддю та інші. Такі знання студенти могли отримати лише із запровадженого спеціального курсу, оскільки інші курси програми підготовки соціальних педагогів цих питань не розглядали.

Структура кожного заняття складалася із трьох фаз: *фази актуалізації* (передбачення), *фази побудови знань* (конструювання) та *фази консолідації* (підведення підсумку заняття). Кожне заняття розпочинали із *фази актуалізації* (передбачення), під час якої викладач (модератор) спрямовував увагу студентів на те, щоб вони розмірковували над темою, яку починали вивчати і ставили (записували) запитання, про які б вони хотіли дізнатись відповідно до теми лекції. Фаза актуалізації мала на меті: актуалізувати (оживити) в пам'яті студентів уже наявні знання; неформальним шляхом оцінити те, що вони вже знали (в тому числі їх помилкові уявлення або ідеї); встановити мету навчання; зосередити увагу студентів на темі; представити контекст для того, щоб вони могли порівняти і зрозуміли нові ідеї та їх смисл.

Після такого початку заняття починалась друга фаза – *побудова знань* – коли викладач (модератор) спонукав студентів: до формулювання нових запитань, пошуку, осмислення матеріалу; до прагнення відповісти на попередні запитання і визначити нові ідеї. Фаза побудови знань мала на меті: ознайомити студентів з планом теоретичного матеріалу для аудиторного вивчення; дати структурований огляд, у якому представити ключові поняття та підготувати студентів до засвоєння матеріалу; провести порівняння очікуваних студентами результатів із тим, що вивчалось, після чого переглядалися очікування та висловлювалися нові ідеї; виявлялися ключові моменти за темою заняття; відстежувалися процеси мислення, їх послідовна логіка; поєднувався зміст заняття з особистим досвідом студентів; формулювалися висновки і узагальнювався вивчений матеріал; роздавали завдання для самостійної роботи студентів до семінарських занять. Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення подавався викладачем (модератором) у вигляді структурованого огляду.

Структурований огляд – це коротка лекція, повідомлення або пояснення, яке давалося на початку заняття, щоб розбудити у студентів зацікавленість даною темою, представити ключові поняття, чим підготувати студентів до засвоєння нового матеріалу. Лекція у формі структурованого огляду передбачала обов'язковий зворотній зв'язок зі студентами, які мали порівнювати зміст заняття з особистим досвідом, аналізувався перебіг їхніх думок і висловлювань стосовно теми заняття.

Третя фаза – *консолідація* – полягала в тому, що коли студенти зрозуміли ідею заняття, до того як заняття буде закінчено, переходили до цієї фази. Для цього викладач (модератор) спонукав студентів відрефлексувати те, про що студенти дізналися на занятті та запитати себе: Що це означає для них? Як це змінює їх попередні уявлення? Де і як вони ці знання зможуть використовувати у практичній роботі? Для з'ясування цих питань викладачем (модератором) організовувалась бесіда, дискусія або бліц-аналіз залежно від конкретної теми заняття. Фаза консолідації мала на меті: узагальнити основні ідеї; інтерпретувати визначені ідеї; обмінятися думками; виявити особисте ставлення кожного студента; апробувати ці ідеї; оцінити як відбувається процес навчання.

За такою структурою проводилося кожне лекційне і семінарське заняття. До лекцій як ефективного та емоційно-насиченого способу передавання знань висуvalася низка вимог. Серед них були такі: обов'язкове розкриття понятійного апарату за темою заняття і міжпредметних зв'язків; поєднання логічності та доступності викладу матеріалу з науково-проблемним характером; діалогічна структура лекції і доброзичливе створення творчої, емоційно позитивної атмосфери, стимулювання пізнавальних інтересів студентів; систематичне повторення навчального матеріалу в різних формах, який вивчали на попередніх заняттях; домінування професійної спрямованості (робився акцент на професійній важливості, можливості та конкретній ілюстрації застосування знань); подання інформації для конспекту у вигляді таблиць, наочних схем, зручних для сприймання і запам'ятовування.

Під час проведення інтегрованих практично-семінарських занять відпрацьовувалися варіанти застосування теоретичних положень на практиці (доведення і спростування різних позицій, виділення і співставлення різних ракурсів проблеми, розгорнута аргументація доводів, публічне відстоювання власної позиції), здійснювався аналіз соціально-педагогічних ситуацій, формувалися педагогічні вміння студентів. Під час практично-семінарських занять студенти застосовували наявні теоретичні знання для розв'язання практичних завдань, закріплювали та відпрацьовували елементи технології реалізації провідних

функцій соціально-педагогічної діяльності (аналітико-діагностичної, прогностичної, організаційно-комунікативної, корекційно-реабілітаційної, охоронно-захисної, соціально-профілактичної).

Самостійна робота студентів, завдання для якої добиралися з урахуванням рівня інтелектуальної активності студентів та актуальних соціально-педагогічних проблем, органічно поєднувалася з лекційними, практично-семінарськими заняттями та позанавчальною роботою в межах вивчення циклу педагогічних дисциплін, а також безпосередньо під час проходження соціально-педагогічної практики. Завдання для самостійної роботи були спрямовані на засвоєння студентами системи знань (понять, законів, закономірностей, сутності явищ і процесів соціально-педагогічної дійсності); на стимулювання творчого пошуку, здобуття знань шляхом аналізу соціально-педагогічних явищ, ситуацій, процесів, їх застосування до нових умов і ситуацій; формування професійних умінь і навичок; встановлення зв'язків і взаємозалежностей; висування нових ідей і гіпотез.

Особливість запропонованої методики підготовки полягала в підході до предметного змісту не як до статичного знання, а як до оволодіння різними способами пізнання. Застосовуючи способи пізнання, *розмірковування в межах навчального спецкурсу передбачало:* мати у своєму розпорядженні набір понять і методів для того, щоб ставити запитання та конструювати нові знання. *Міркувати, виходячи за межі спеціального курсу*, тобто міжпредметно, міждисциплінарно, означало: виявляти проблеми, ставити коректні запитання, застосовувати потрібні в певній ситуації знання, знаходити правильні рішення та адекватні критерії для оцінки досягнутого успіху. Саме ці аргументи спонукали до побудови спеціального курсу за названими фазами.

Доцільно відзначити, що основні ознаки пізнавальних інтересів щодо вивчення професійно-орієнтованих дисциплін і спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» [див. дод. Д] було умовно поділено на три групи. До *першої групи показників інтересу* до спеціальних навчальних дисциплін і спецкурсу належали прояви у поведінці студентів на аудиторних заняттях, серед яких слід виокремити:

- зосередженість на матеріалі, що стосувався безпосередньо студентської молоді та фахової спрямованості;
- участь в обговоренні проблем, які пропонував викладач (модератор), наприклад, змодельовати конкретну ситуацію та запропонувати власні ідеї або варіанти вирішення проблеми;
- відповідальне прагнення студентів знайти відповіді на поставлені викладачем запитання;

- наявність уваги та відсутність відволікань під час таких занять;
- зацікавленість у вивченні додаткової літератури, особливо тієї, що стосувалася студентської молоді та досвіду соціальної роботи з молоддю;
- постановка пропозицій та ініціатив студентів щодо вивчення і запровадження досвіду роботи Студентської соціальної служби в інших ВНЗ, які висвітлювалися у фахових періодичних виданнях.

Студенти самостійно опрацьовували новий матеріал з досвіду роботи, оприлюднювали його на заняттях та пропонували теми для обговорення, спрямованість яких полягала в тому, як можна використати практичний досвід інших ВНЗ у роботі Студентської соціальної служби університету, причому конкретно моделювали кожную ситуацію: як це можна зробити, що для цього потрібно, як і коли організувати, у яких випадках застосовувати.

До *другої групи* відносилися показники інтересу після закінчення аудиторних занять, тобто після лекції зацікавлені предметом вивчення студенти не розходилися, а ставили запитання викладачу або висловлювали свої думки щодо тієї чи іншої ситуації, організовували дискусію між собою. Діалог і дискусія були можливістю для студентів висловити власну думку, прислухатись до думки інших студентів, з'ясувати істину, а також спонукали до подальшої співпраці за тематикою спеціальності, розвивали професійний інтерес. Такі дискусії спонукали до організації круглих столів, конференцій для обговорення нагальних проблем. Студенти самостійно домовлялися: хто буде готувати і на яку тему доповідь для вказаних заходів, а хто брати участь в обговоренні. При цьому мали на увазі додаткові теми, що стосувалися поглибленого вивчення, окрім тих, які передбачено програмою спецкурсу.

Третю групу складали ознаки пізнавального інтересу, які були пов'язані з організацією способу життя студентів. Свій вільний час вони присвячували предмету, який їх цікавить, самостійно опрацьовували навчальну та додаткову літературу, вели інформаційний пошук матеріалів у бібліотеці та Інтернеті. Водночас з цим, студенти намагалися знайти роботу з неповним робочим днем за своєю майбутньою спеціальністю для того, щоб на практиці застосовувати набуті знання, вдосконалювати вміння і навички та займатися роботою, яка їх цікавить. Студенти, які працювали за спеціальністю, часто наводили приклади з практики роботи, розказували про те, як організовуються різні соціально-педагогічні заходи, акції, а також про їх результати і наслідки. Звісно, така

інформація була для інших студентів досить цікавою, викликала інтерес, багато запитань до своїх однокурсників, спонукала більш свідомо відноситись до майбутньої роботи, надавала впевненості в самореалізації та стимулювала інших студентів теж шукати роботу за спеціальністю.

З огляду на викладене вище, логічно зазначити, що пізнавальний інтерес був основою формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Звідси, на нашу думку, доцільним буде таке визначення пізнавального інтересу – це форма пізнавальної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, яка була підґрунтям для формування професійної компетентності, що проявлялася під час навчання в зосередженні уваги, активізації інтелектуальних і психічних процесів, які супроводжувалися позитивними емоціями, результативністю в успішному оволодінні знаннями, спонукали студентів до ініціатив та творчого пошуку під час лекційних і семінарських занять, тренінгів, ділових ігор, дискусій, проходження соціально-педагогічної практики, участі в роботі Студентської соціальної служби тощо.

Враховуючи розглянуті особливості розвитку професійно-пізнавального інтересу, було визначено послідовність його формування: організація навчально-професійної діяльності студентів, яка стимулювала їхню активність, самостійність, ініціативність та творчий пошук; закріплення професійно-пізнавальної спрямованості студентів за допомогою переживання ними емоційного стану задоволення та успіху від результатів виконаної навчально-професійної роботи; відбір кращих рефератів, докладів, тез конференцій за результатами навчально-дослідницької роботи майбутніх соціальних педагогів та надання їм рекомендацій щодо продовження навчання у магістратурі та аспірантурі, що додатково стимулювало і сприяло заохоченню студентів до розширення пізнавального інтересу.

Отже, ми дійшли висновку, що результатом успішної організації професійно-пізнавальних інтересів, як підґрунтя для формування високого рівня професійної компетентності соціальних педагогів, була: сукупність знань з професійно-орієнтованих дисциплін, покращення якості їх засвоєння, наявність умінь і навичок соціально-педагогічної діяльності та міжособистісного спілкування; усвідомлення студентами необхідності, важливості та доцільності засвоєння знань зі спеціальних дисциплін, свідоме формування особистісно-професійних якостей, застосування набутих умінь та навичок під час навчальних занять і проходження соціально-

педагогічної практики у Студентській соціальній службі ВНЗ та інших соціальних установах – базах практики.

Методику проведення спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді», який було апробовано в експериментальних групах студентів ПНПУ, розглянемо детальніше. В кожній конкретній темі подано методичні рекомендації щодо фази актуалізації, фази побудови знань та фази консолідації.

**Методика проведення спеціального курсу
«Соціально-педагогічний супровід студентської молоді»**

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

Лекція 1. Соціалізація, соціальна адаптація студентів та підвищення мотивації до професійного становлення

Фаза актуалізації: Викладач (модератор) зачитав студентам цікаве повідомлення з молодіжного журналу на тему адаптації до студентського життя; акцентував увагу студентів на необхідності пригадати матеріал, щодо основних понять соціальної педагогіки: соціалізації, соціального виховання, соціального середовища, соціальної адаптації. Спільно зі студентами було з'ясовано сутність понять: діяльність, мотивація, адаптація, професійне становлення тощо. На життєвих прикладах обґрунтовувалась необхідність, в умовах сьогодення, сприяти соціальній адаптації студентів. Так, студентка Наталія Р., підтвердила тезу про те, що дійсно соціальна адаптація має важливе значення для студентів. Вона пригадала, що на початку першого курсу всі студенти групи погано орієнтувалися в середовищі ВНЗ, не знали до кого необхідно звертатись при виникненні тієї або іншої життєвої ситуації. Після проведення кураторських годин та організації колективного відвідування бібліотеки, з метою ознайомлення з правилами користування каталогами та порядком відвідування абонементу і читального залу, вони стали почувати себе більш упевнено, що і стало початком адаптації до умов середовища ВНЗ. Тетяна Р., теж навела приклад своєї адаптації до умов проживання у студентському гуртожитку. Ця тема викликала емоційне обговорення у групі, оскільки більшість студентів на першому курсі проживали в гуртожитку, де умови проживання не зовсім відповідали вимогам. Вони висловлювали свої рекомендації та побажання щодо поліпшення умов проживання в гуртожитку. Студентам було запропоновано заповнити таблицю «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися», яка має три колонки: в першій колонці необхідно було записати про те, що вони знають про соціальну адаптацію та професійне становлення, в другій – записати ті запитання, про що хочуть дізнатися, а в третій – записували наприкінці заняття те, про що дізнались під час цього заняття. Студенти заповнювали перші дві колонки цієї таблиці з метою спрямування творчого пошуку для кращого розуміння цієї теми.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза побудови знань. Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:

1. Теорія соціалізації та адаптації студентської молоді.
2. Соціальне середовище ВНЗ як необхідна умова соціалізації та адаптації студентської молоді.
3. Мотивація студентів до професійного становлення та самореалізації.

Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду, у якому викладач (модератор) звертав увагу студентів на освітнє середовище ВНЗ, визначаючи його як соціальний простір, у якому здійснюється їхня навчальна діяльність, вербальне та невербальне спілкування з оточуючими, взаємодія та рефлексія, відбувається соціалізація і адаптація студентів, їхнє професійне становлення та самореалізація. У процесі соціалізації особистості формується мотивація, яка виражає та уособлює спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, які визначають її майбутню професійну діяльність. Студенти доводили, що їхня мотивація до професійного становлення та самореалізації є домінуючою у процесі навчальної діяльності. Наприклад, Олена К. аргументувала це тим, що студенти педагогічного університету, під час проходження педагогічної практики у їхній школі, проводили з ними заняття з профорієнтаційної роботи та розповіли про нову спеціальність «Соціальний педагог», після чого вона вирішила стати соціальним педагогом і працювати у ВНЗ зі студентами.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза консолідації. Студенти обмірковували те, про що вони дізналися на цьому занятті, пропонували свої ідеї та переосмислювали те, що вони знали до цього заняття, в контексті того, що вивчили. Консолідація здійснювалась у ході завершення заповнення таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися». Для з'ясування цих питань викладачем (модератором) організовувався бліц-аналіз, у ході якого кожен студент аналізував і коментував свої запитання про що він хотів дізнатись, співставляв з тим, що він дізнався на цьому занятті, оцінював як відбувається процес навчання у групі. Наприклад, Людмила З., аналізуючи заповнену таблицю відзначила, що її очікування від цієї лекції були виправданими, оскільки все, про що вона хотіла дізнатись, було розкрито.

Лекція 2. Соціально-педагогічна підтримка життєдіяльності студентів

Фаза актуалізації: Викладач (модератор) розказав повчальну історію зі студентського життя; звернув увагу на особливості

студентської молоді, на сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ, чим сприяв актуалізації у пам'яті майбутніх соціальних педагогів наявних знань про соціальні, молодіжні та особистісні проблеми студентів. Вероніка Д., звернула увагу групи, що соціальну допомогу отримують лише деяка частина студентів (сироти, інваліди, діти чорнобильців тощо), а решта студентів, незважаючи на фінансові труднощі та соціальні проблеми, не отримують ніякої допомоги, окрім стипендії та лише в тому випадку, якщо вчаться за державним замовленням. У таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися» студенти заповнювали перші дві колонки з метою спрямування пошуку для кращого розуміння цієї теми щодо підтримки та допомоги студентам та визначали запитання, про що вони хотіли дізнатися.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза побудови знань. *Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:*

1. Сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ.
2. Особливості сучасного соціального становлення студентської молоді.
3. Соціально-педагогічна підтримка та допомога у різних видах життєдіяльності студентів.

Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду, у якому викладач (модератор) проаналізував сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ, спільно із студентами було визначено державні установи та внутрішні університетські структури, які надають допомогу у вирішенні соціальних проблем студентів. Далі модератор приділив увагу особливостям соціального становлення студентської молоді в сучасних умовах. Розгляд соціально-педагогічної підтримки та допомоги в різних видах життєдіяльності студентів викликав жваве обговорення. Наприклад, Ольга К., дійшла висновку про те, що стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ бажає бути кращим, вона внесла пропозицію надавати соціальну допомогу не лише студентам, які навчаються за державним замовленням, але й тим, які навчаються за контрактом, під час виникнення нещасних випадків, непередбачуваних ситуацій, створивши для цього фонд допомоги, за рахунок благодійних внесків та коштів спонсорів. Це питання викликало жваве обговорення у групі, воно було слухним і мало підтримку студентів.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза консолідації. Зрозумівши суть соціально-педагогічної підтримки та допомоги в різних видах життєдіяльності студентів, майбутні соціальні педагоги аналізували, узагальнювали та

інтерпретували визначені основні ідеї; обмінювалися думками; оцінювали, як відбувається процес навчання. Консолідація здійснювалась у ході завершення заповнення таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися». Так, Тетяна М. повідомила про те, що перебуваючи в стаціонарі на лікуванні, її відвідали одногрупники і староста, проявивши турботу, вони оформили документи на матеріальну допомогу, яка на той час для неї була нагальною необхідною. Інші студенти теж наводили власні приклади. Їм було приємно пригадувати подібні ситуації та факти із студентського життя, коли у складний для них час знайшлися люди, які проявили турботу. Всі одноставно висловлювали побажання розповідати про це на заняттях, під час проведення консультацій та занять у студентській соціальній службі, для того, щоб більше студентів знали про благодійність, про підтримку і самі теж при нагоді надавали допомогу та підтримку іншим студентам.

Лекція 3. Розвиток потенційно-професійних здібностей студентів

Фаза актуалізації: Викладач (модератор) наводив студентам приклади про випускників педагогічного університету, які досягли значних успіхів у професії завдяки розкриттю професійних можливостей. У ході обговорення відбулась актуалізація наявних знань студентів щодо розвитку здібностей та задатків особистості, їхнє розуміння професійних можливостей, як вони їх оцінюють, чи є необхідність розвитку професійних здібностей, що їх спонукало до такої думки. Назва теми лекції не викликала у групі особливого інтересу, вони не могли пояснити, для чого необхідне розкриття професійних можливостей. Тоді модератор (викладач) навів загальновідомий факт щодо можливостей людини: Валентин Дікуль, маючи перелом хребта, був приречений постійно лежати. Він зміг зцілити себе і повернутися до виступів на арені цирку, демонструючи при цьому такі вправи: кидав кулі вагою 80 кг, витримував вагу автомобіля та інші навантаження. Після цього прикладу Алла С. дійшла висновку, що можливості людини практично необмежені, якщо є воля і бажання людини до розвитку власних можливостей. Відбувалось заповнення таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися» з метою спрямування пошуку для кращого розуміння цієї теми.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза побудови знань. *Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:*

1. Задатки, здібності як передумова формування професійної компетентності соціальних педагогів до професійної діяльності.

2. Організація заходів щодо розвитку професійних здібностей методами інтерактивного навчання.

3. Сутність інтерактивного навчання.

Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду, у якому викладач (модератор) акцентував увагу на тому, що задатки, здібності та професійна придатність є підґрунтям для формування професійної компетентності соціальних педагогів до професійної діяльності. Серед сучасних коцепцій обдарованості найбільш визнаною є модель, що складається з трьох компонентів: здібностей (загальних і спеціальних), що сягають рівня розвитку вищого за середній; креативності особистості; мотивації (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності. Актуальним був розгляд сутності інтерактивного навчання. Розглядалась практична організація заходів щодо розвитку професійних здібностей методами інтерактивного навчання. Так, модератор методом «Спрямованого обмірковування» запропонував студентам визначити та аргументувати сутність ключових понять теми. Після цього Катерина П. зазначила, що вивчення понять за допомогою такого методу сприяє кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу. При цьому студенти відзначали, що аргументація сутності понять мала більш свідоме відтворення.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза консолідації. Студенти обмірковували та узагальнювали основні ідеї; інтерпретували та обґрунтовували визначені ідеї; обмінювались думками; виявляли особисте ставлення; оцінювали як відбувається процес формування професійної компетентності соціальних педагогів до виконання професійних функцій під час роботи зі студентською молоддю завдяки розвитку задатків та здібностей. При цьому використовувався інтерактивний метод роботи «Павутинка дискусії», який навчав студентів відігравати активну роль у обговоренні, займати чітку позицію щодо проблем, які дебатуються, аргументувати свою позицію. Модератор (викладач), поділивши групу на дві підгрупи, поставив таке запитання: «Чи впливає інтерактивне навчання на розвиток професійних можливостей?» Одна група повинна була аргументувати доводи на це запитання позитивного впливу, інша – повинна була аргументувати доводи негативного впливу. Коли у групах було досягнуто колективної згоди, то Оксана Н. доводила аргументи від першої підгрупи на підтримку використання інтеракції з метою розвитку професійних можливостей. Протилежну точку зору від другої підгрупи захищала Ганна С. Консолідація здійснювалась у ході дискусії та під час завершення заповнення таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися».

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2

Лекція 4. Коучінг-технологія як засіб вирішення життєвих проблем студентів

Фаза актуалізації: Викладач (модератор) зробив структурований огляд історії коучінгу, як нової високоефективної технології. Ця тема зацікавила студентів новизною термінології, специфікою функцій коучінгу, його можливостями. Студентка Юлія Д. звернулась до модератора з проханням про те, щоб надати спеціальну додаткову літературу, або адресу сайту в Інтернеті, для кращого ознайомлення з темою. Після чого студентам було запропоновано заповнити таблицю «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися» з метою спрямування пошуку для кращого розуміння цієї теми.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза побудови знань. *Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:*

1. Історія і теорія коучінгу.
2. Коучінг як нова технологія, елементи якої необхідно використовувати під час підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.
3. Дискусія, ділові та рольові ігри як методи інтерактивного навчання.

Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду, у якому викладач (модератор) привернув увагу студентів до питань теорії коучінгу, його основних понять та функцій, більш детально зупинився на запитаннях, які зацікавили студентів. Теза про те, що коучінг повинен сприяти розвитку, а не бути засобом для кардинальних змін – викликала жваве обговорення і зацікавленість студентів. Завдяки коучінгу студенти мають можливість виявити свої сильні та слабкі сторони, які не обов'язково викликані необхідністю корекції. Актуальним було розкриття сутності коучінгу як функціонально зумовленої необхідності підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. Розглядалися також методи інтерактивного навчання: дискусія, ділові та рольові ігри тощо. По ходу лекції студентка Катерина Б. запропонувала провести ділову гру на семінарському занятті з теорії коучінгу, а група підтримала її пропозицію.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза консолідації. Для того, щоб узагальнити основні ідеї та інтерпретувати визначені ідеї коучінгу, студенти обмінялися думками. Студентка Світлана Г. висловила особисте ставлення щодо апробації функцій коучінгу та оцінила заняття як дуже цікаве у зв'язку з

використанням методик інтерактивного навчання. Консолідація здійснювалась у ході обговорення за темою заняття та заповненні таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися».

Лекція 5. Соціально-педагогічний супровід та соціальна підтримка студентів

Фаза актуалізації. Викладач (модератор) запропонував студентам визначити суть поняття «потреба» та пригадати з вивченого раніше матеріалу сутність функцій та професійних ролей соціальних педагогів, пояснити значення словосполучень: соціальні гарантії, соціальний захист, соціальна підтримка, соціальний супровід. Студентка Юлія Ш. висловила думку про те, що колективна рефлексія вивченого матеріалу з різних дисциплін (соціальна педагогіка, соціальна робота, нормативна база соціальної роботи та інших) та невимущена доброзичлива атмосфера на занятті, сприяє кращому засвоєнню знань, стимулює кожного до групової комунікації та прояву активності. Студенти розпочали заповнення перших двох колонок таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися».

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза побудови знань. *Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:*

1. Сутність та структура професійної компетентності соціальних педагогів до виконання професійних функцій під час роботи зі студентською молоддю.

2. Функції коучінгу.

3. Методи і технології організації соціального супроводу студентів.

Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду, де актуальним було розкриття сутності та структури професійної компетентності та компетенцій соціальних педагогів до виконання професійних функцій. На прикладах пояснювалась різниця в поняттях «метод» і «технологія». Було обґрунтовано сутність поняття «соціально-педагогічний супровід». Зокрема визначено, що соціально-педагогічний супровід – це соціальна робота, яка спрямована на здійснення довготривалої соціально-педагогічної підтримки та допомоги різним категоріям студентів з метою: подолання життєвих труднощів; збереження і підвищення соціального статусу; формування здатності самостійно вирішувати особистісні, професійні, соціальні проблеми, реалізуючи власний потенціал; покращення і корекції стосунків та зв'язків у сім'ї, студентській групі, з оточуючими людьми. Світлана Т. слушно відзначила, що функції коучінгу мають багато спільного з професійними функціями

соціального педагога, тому можуть бути використані під час соціально-педагогічної роботи.

Фаза консолідації. Обмін думками за темою лекції дав змогу виявити особисте ставлення кожного до соціально-педагогічного супроводу студентської молоді та апробації цієї ідеї на практиці, оцінити як відбувається процес навчання. Зокрема, студентка Людмила З. зауважила, що соціально-педагогічний супровід є однією із актуальних можливостей соціального та професійного становлення студентської молоді; для студентів важливим є те, що вони знають, до кого можна звернутись у разі необхідності або у складній ситуації з метою подолання життєвих труднощів. Консолідація здійснювалась у ході жвавого обговорення функцій коучінгу та завершенні заповнення таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися».

Лекція 6. Шляхи і засоби саморозвитку, самопізнання, самооцінки, самоствердження, самоорганізації, самореалізації студентів

Фаза актуалізації: модератор (викладач) у неформальній атмосфері оцінював те, що вже знають студенти, давав можливість зосередити увагу на темі та пропонував обміркувати і пояснити сутність і значення кожного слова теми з одночасним формулюванням запитань до теми заняття за схемою таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися» з метою спрямування пошуку для кращого розуміння цієї теми. Модератор (викладач) запропонував, а студенти погодились, щоб семінарське заняття за даною темою провести методом «Взаємне навчання». Як відомо, найкращий спосіб чогось навчитись – це навчити цього інших. У цьому сутність методу взаємного навчання. Для цього група була розподілена на три підгрупи, кожна отримала завдання: з'ясувати сутність двох понять з теми, розповісти про методи, завдяки яким відбувалося формування цих якостей особистості, привести приклади з життя.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза побудови знань. Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:

1. Теорія пізнання та саморозвитку особистості.
2. Студентське життя як мотивація саморозвитку, самопізнання, самоствердження, самореалізації.
3. Сучасні тенденції розвитку особистості студента.

Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду, у якому модератор (викладач) привернув увагу студентів до розгляду теорії пізнання та саморозвитку особистості, викликав жваве обговорення студентського життя як мотивації до саморозвитку,

самопізнання, самореалізації. Студентка Ольга Н. виявила бажання розповісти про сучасні тенденції розвитку особистості студента. На її думку, функція самоконтролю є важливою, оскільки вона супроводжує хід досягнення мети, результати власних дій, самоактуалізацію і самореалізацію. Вона акцентувала увагу на тому, що самоконтроль дозволяє своєчасно позбутись зайвих помилок, закріпити прийнятні способи життєдіяльності, усуває невпевненість, викликає прагнення удосконалити свою поведінку. Студенти групи із задоволенням її слухали, ставили запитання, намагалися на них відповідати, наводили приклади із власного досвіду.

Вправа для емоційної розрядки.

Фаза консолідації. Після продуктивної актуалізації та прийняття участі студентів у структурованому огляді, настав час узагальнення основних ідей, інтерпретації та обґрунтування визначених ідей; обміну думками; виявлення особистого ставлення; апробації цих ідей; оцінювання, як відбувається процес навчання. Консолідація здійснювалася у ході зацікавленого обговорення за темою заняття, по завершенні заповнення таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися» та коментарями студентів щодо її результатів.

Враховуючи зазначене вище, впровадженій спецкурс «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» дав змогу сформувати професійну компетентність соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, за ознаками когнітивного компонента, таких як: знання нормативно-правових документів щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю; знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу; знання теорії профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю; знання системи заходів щодо розвитку професійних можливостей студентів; знання теорії мотивації та професійного становлення студентів; знання форм і методів організації практичної діяльності студентів; знання теорії соціалізації і адаптації студентської молоді; знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги; знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів; знання сучасних способів активізації навчання та знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг); знання теорії пізнання та саморозвитку особистості; знання і використання методик самодіагностики і самооцінки. Отже, тематика спеціального курсу спрямована на формування ознак когнітивного компонента професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, дійсно є обґрунтовано необхідною педагогічною умовою підготовки соціальних педагогів, без її реалізації когнітивний компонент не міг бути сформованим.

4.3. Впровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю

Сучасна орієнтація вищої освіти передбачає створення відповідних умов, за яких студент може проявити не лише інтелектуальну і професійну активність, але й особистісну соціальну позицію, власну індивідуальність, самовиражаючись через навчання і практичну діяльність [129]. Вивчаючи наукову літературу, ми дійшли висновку, що однією із інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою та професійною допомогою людині в досягненні нею особистісних і професійних цілей – є коучінг. *Коучінг* – це високоефективна технологія, яка надає можливості людям, які не заспокоюються на досягнутому та постійно шукають відповіді на запитання: «Що для мене важливо в цьому житті?», «Чого я хочу?», «Як мені потрапити туди, куди для мене важливо?» та інші [186].

До недавнього часу єдиними фахівцями, до яких можна було звернутися за допомогою з метою «розібратись у собі», «вийти із складної ситуації», «подолати проблему» тощо, були психологи або психотерапевти. Коучінг, увібравши в себе все найефективніше та прогресивне із психології, педагогіки, соціології, менеджменту та багатьох інших наук про людину і суспільство, ставить перед собою завдання створити умови, за яких людина самостійно навчається: знаходити відповіді на свої запитання; усвідомлювати те, що для неї важливо; обирати найбільш ефективні шляхи досягнення своїх цілей; будувати своє життя зі смыслом; задовольняти власні потреби самостійно.

Дж. Уїтмор [186] зазначає, що коучінг – це технологія, яка професійно допомагає людині знайти власні шляхи і способи досягнення мети, розвинути необхідні навички та вміння, з'ясувати істинні цінності та наміри, створити для себе бачення майбутнього і розробити план дій для досягнення своєї мети.

У перекладі з англійської мови «*coach*» – означає «тренувати, надихати, заохочувати» [219]. Раніше це слово, у прямому значенні, було пов'язане зі спортивною тренерською діяльністю. Нового значення воно набуло наприкінці XX століття завдяки американцю Томасу Леонарду, який увів це поняття в обіг і став першим коучем, тобто персональним тренером для людей, які не звикли зупинятись на досягнутому і прагнули постійно досягати більшого. Він створив перший Університет коучінгу і Вищу школу коучінгу, де студенти навчаються принципово новій професії – коуча. Коучі покликані допомагати людині розкривати себе, для того, щоб покращити власне життя в будь-якій сфері діяльності, сім'ї, роботі.

Дж. Уїтмор [186] одним із перших визначив коучінг, як новий стиль менеджменту і управління персоналом. У роботі Е. Парслоу і М. Рея [130], розглянуто практичні застосування методик і технік коучінгу в навчанні. Дж. Харіс [196] висвітлює питання стосовно особистісного росту і досягнення успіху завдяки застосуванню коучінг методик. У роботах М. Дауні [41], Дж. Уїтмора [186] та М. Лансберга [94] визначаються підходи щодо підвищення ефективності коучінгу, через стилі менеджменту і розвиток особистості, освіти і тренування коучів, підвищення мотивів і розвиток їх інтуїтивних здібностей. Р. Харгроув та М. Рено [195] пропонують допомогу у вирішенні складних проблем та конкретні варіанти із безвихідних ситуацій щодо питань управління, бізнесу і кар'єри. Д. Іоффе та М. Квек [65] пропонують як зробити силу конкурентів власною перевагою та інші.

У Росії термін «коучінг» з'явився приблизно десять років тому, а у сферу освіти увійшов лише у 2001 році. Зокрема В. Максимов [102] розглядає історичні передумови виникнення коучінгу, нові підходи та перспективи його розвитку. С. Довбня [44] акцентує увагу на запитанні «Кому потрібний коучінг?». Як один із стилів коучінгу, А. Огнев [124] розглядає організаційне консультування. С. Рогачов [146], Н. Самоукіна [154] і Н. Туркулець [154], визначають можливості застосування коучінгу в бізнес-сфері. Технології досягнення життєвих цілей, технології PR-коучінгу приводить у своїй роботі А. Кічаєв [72]. А. Сорокоумов [171] приділяє увагу розгляду стратегії успіху та пропонує для цього свої ідеї. Доробки І. Рибкіна [152] стосуються коучінгу розвитку особистості та соціального успіху.

А. Марусов [86] виокремлює такі види коучінгу, як: персональний коучінг – сприяння розкриттю потенціалу клієнта для досягнення поставленої мети у будь-якій сфері життя; бізнес-коучінг – спільна робота для досягнення особистої і професійної мети клієнта у контексті його навчання або бізнесу; корпоративний коучінг – досягнення значних успіхів у навчанні, виховання перспективних працівників компанії для вирішення складних завдань.

В. Смірнов [164] на підставі аналізу різних видів коучінгу, розглядає його класифікацію за предметною сутністю та поділяє на:

- коучінг у професійній діяльності (освіта, культура, бізнес, спорт);
- коучінг у непрофесійній сфері (сенс життя, шлюб, родина тощо).

За кількістю клієнтів коучінг може бути: *індивідуальний (персональний, особистий) і груповий (командний, корпоративний)*. За рівнем значущості проблем, які вирішує коучінг, він поділяється на:

- стратегічний коучінг, який вирішує проблеми стратегічного характеру, найбільш значущі для розвитку індивідуального або

корпоративного клієнта, що включають постановку мети, розробку стратегії і завдань щодо їх досягнення;

- тактичний коучінг – вирішення локальних завдань або завдань тактичного характеру із досягнення стратегічних цілей клієнта;
- оперативний коучінг – оперативне вирішення поточних питань і проблем життєдіяльності клієнта.

Класифікація коучінгу за рівнем значущості проблем має важливе методологічне значення, оскільки клієнти не завжди усвідомлюють необхідність стратегічного коучінгу і ставлять перед коучем тактичні та оперативні завдання, але не вирішивши загальних стратегічних завдань, вони не можуть вирішити частково-конкретні.

Також можлива класифікація коучінгу за такими підставами [165]:

- за терміном часу: довгостроковий, короткостроковий, поточний;
- за способом проведення – очний (живий), заочний (дистанційний);
- за відношенням до організації – зовнішній і внутрішній;
- за використанням технічних засобів – Інтернет, телефон, інші засоби;
- за віком – дитячий, юнацький, дорослий, люди похилого віку;
- за статтю – жіночий, чоловічий, змішаний.

У подальшому визначимо співвідношення понять: коучінг, коучер та коуч. Засновник коучінгу Дж. Уїтмор [185] визначає коучінг, як професійну допомогу людині у визначенні та досягненні нею особистісних цілей. На його думку, *коучінг* – це процес та особлива технологія організації професійних відносин партнерів, що сприяє досягненню високих результатів у житті, у кар'єрі тощо. На відміну від звичайного традиційного навчання, коучінг не вивчає історію досліджуваного питання, не висуває і не аналізує розповсюджені точки зору, не консультує з метою спонукання клієнта до відповідного передбачуваного результату.

Коучінг є високоефективною технологією, яка базується на розумінні сенсу і повноти життя клієнта, який потребує допомоги; на відчутті власних внутрішніх сил і усвідомленні своєї мудрості [43]. За допомогою коучінгу вирішується широкий спектр завдань і проблем у різних галузях життя і діяльності людини. Практично всі вони мають одну основу – максимальне використання внутрішнього потенціалу людини, який необхідно правильно спрямувати та навчити людину використовувати його для свого блага. На сучасному етапі існує багато видів запропонованих коуч-послуг: від класичного персонального коучінгу до коучінгу «гарного тону», які з успіхом використовуються у різних сферах життєдіяльності.

Коуч – це фахівець, який організовує та здійснює роботу за коучінг-технологією; це цілеспрямовано підготовлений спеціаліст,

який не навчає як і що треба робити. Мета і сенс його діяльності полягає у наданні можливостей клієнту зробити самостійно, аналізуючи свій досвід і бачення ситуації. Коуч зобов'язаний бути експертом у розкритті потенціалу людини, тому що саме потенціал є необхідним для досягнення бажаних результатів діяльності [219].

Коучер – це тренер, методист, який розкриває сутність проблеми клієнта і пропонує коучу практичні методи для її вирішення [185]. Коучер фактично виконує функції коуч-менеджера, який керує роботою коучінг-центру, організує навчання коучів на тренінгових курсах, реалізуючи при цьому коучінг-програми, де теоретично розкриваються сутнісні проблеми клієнтів і пропонуються практичні методи для їх вирішення.

За нашим переконанням, поняття «наставник», «консультант» та «посередник», які використовуються у практиці роботи зі студентською молоддю, не є тотожними поняттю «коуч». Поняття «наставник» у довідковій літературі трактується по-різному: як той, хто дає поради, навчає [119]; як особа, що здійснює індивідуальне чи групове професійне навчання безпосередньо на робочому місці [169]; як людина, що поряд із навчанням професії, вводить нового працівника у сферу соціально-психологічних стосунків, через які відбувається реалізація професійної ролі працівника [39].

Розглядаючи сутність поняття «наставник», Т. Осипова [127] зазначає, що неабияку роль у цьому процесі відіграє особистість наставника, який повинен бути людиною гуманною, у якій на вищому рівні розвинена любов до людей, толерантність, повага до іншої особистості, м'якість і чутливість у людських відносинах та інші риси характеру.

О. Безпалько [8], визначаючи професійні ролі соціального педагога, звертає увагу на те, що соціальний педагог може бути посередником під час розв'язання проблемних ситуацій між дитиною та групою однолітків, дитиною та батьками чи іншими дорослими, а також державними службами чи громадськими організаціями; як консультант соціальний педагог може давати клієнту інформацію щодо окремих питань, пояснювати йому причини проблемної ситуації та пропонувати варіанти виходу з неї.

Виокремлюючи професійні ролі соціального педагога, І. Зимняя [62] акцентує увагу на тому, що консультант – проводить консультації з метою допомоги клієнту у вирішенні проблем, а посередник – допомагає людині або групі людей подолати конфлікт та продуктивно співпрацювати разом.

Метод роботи консультанта полягає в тому, що він спочатку проводить оцінку та визначає, що для клієнта є самим оптимальним

зараз, потім ставить клієнту запитання у такій формі, у якій підсвідомо підказує свій варіант вирішення проблеми. Виклик і підтримка зі сторони консультанта спрямовують клієнта в той бік, який консультант вважає правильним для клієнта, а не навпаки.

Наведені визначення понять «наставник», «консультант» та «посередник» свідчать про те, що (як ми і передбачали) вони не є тотожними поняттям «коуч», який не буде вчити, давати поради, але буде ставити багато запитань для того, щоб надати клієнту безліч варіантів та аналогічних ситуацій для аналізу думок та самостійного вибору правильного варіанту вирішення своєї проблеми. Мета коуча полягає у наданні можливості клієнту із запропонованої множини ситуацій самостійно знайти вихід, аналізуючи свій досвід і своє бачення ситуації. Коуч не повинен бути спеціалістом конкретної галузі знань, але повинен бути експертом у розкритті потенціалу людини, необхідного для досягнення нею бажаних результатів.

Незалежно від обставин, коуч буде разом з клієнтом весь час під час вирішення проблеми. Він не буде підганяти, а буде допомагати робити самостійні кроки у знаходженні тих рішень, які підходять до цієї ситуації; розкривати потенціал клієнта, з максимальною ефективністю використовувати ті навички, які ви вже маєте та виробити такі, яких вам бракує. Він буде тією людиною, яка дійсно зацікавлена в тому, щоб ви, долаючи труднощі, досягли того, чого хотіли досягти. При цьому не має значення буде це нова робота, відкриття свого бізнесу, проведення важливих перемовин, чи проблеми навчання у ВНЗ тощо. Важливим є те, що якими б нездоланими не здавались перешкоди, завжди є спосіб їх подолання та досягнення мети [146].

В умовах ринкової економіки недостатньо мати професійні знання та надію, що ці знання тебе прогодують. Зараз у багатих країнах, а тим більше в бідних, ні держава, ні корпорації, ні пенсійні фонди, ніякі інші інститути не здатні у достатній мірі потурбуватись про кожного. Ніхто нікому не гарантує надійну роботу, гідну зарплату і пенсію, якщо не потурбуватись про це самому. Для досягнення успіху в нових умовах, більшості людей прийдеться із спеціалістів перетворитись у бізнесменів, або змінити свою спеціальність, а для цього необхідно змінити власне мислення, цінності, відношення до життя. Навчитись цьому, з книг та семінарів, зможе не кожен. Багатьом людям потрібна підтримка на цьому шляху, тому велику роль може зіграти коуч – людина, яка професійно вміє прокладати дорогу в невідоме. Отже, коучінг дає навички виживання у нестабільному світі [102].

У нових умовах суспільства постійні зміни стають нормою, а це означає, що для того, щоб вижити, необхідно постійно вчитись.

Необхідні знання і навички прийдеться здобувати безпосередньо в житті, вчитись на власному досвіді, тому найкращу допомогу в цьому може надати коучінг як технологія навчання та розвитку навичок на власному досвіді. Тобто, коучінг надає можливість повірити в себе, швидко навчатись, щоб змінитись та стати переможцем у реальному житті та навчанні [44]. Ринкова економіка надає людям більше можливостей бути тими, ким вони прагнуть бути, самим планувати своє життя, обирати ту роботу і тих людей, з якими вони б хотіли працювати, самим заробляти стільки, наскільки вони гідні того. Використати ці можливості, організувати власне життя відповідно до своєї мети, цінностей і бажань – це ще одне із завдань, які допомагає вирішувати коучінг. Це означає, що коучінг дозволяє розумному стати багатим, найманому працівнику – бізнесменом, а бізнесмену – ефективним менеджером [86].

На відміну від більшості спеціалістів, які займаються питаннями розвитку людини, коуч повинен бути професіоналом усіх професіоналів, уміти застосовувати коучінг, у першу чергу, до самого себе, для того, щоб надавати кваліфіковану допомогу іншим. Тобто процес коучінгу спрямований як на зміни у свідомості, так і на зміни в житті, він розкручує спіраль розвитку, запускає цей процес та надає йому прискорення [72]. Можливість ефективного проведення коучінгу залежить не лише від навичок та особистісних якостей коуча, але й від того, у яких умовах це відбувається. А. Сорокоумов [171] визначає ключові вимоги у відносинах «клієнт – коуч» та умови їх співпраці. Він підкреслює, що на початку роботи в письмовій формі оформляється угода, у якій повинні бути чітко прописані всі правила роботи, взаємодії та відповідальність сторін, причому таку угоду необхідно складати завжди, навіть якщо оплата не передбачається.

Для проведення коучінгу необхідно розподілити відповідальність. Коуч несе відповідальність за якісний процес. Клієнт несе відповідальність за результат. Всі дії проводяться тільки руками клієнта. Це означає, що у випадку незадоволення клієнта тим, як проходить процес та як з ним працює коуч, він має право припинити роботу з коучем, оскільки якісний процес – це відповідальність коуча. Якщо клієнт не робить те, що заплановано, якщо він не співпрацює з коучем, то за це він несе відповідальність сам. У цьому випадку ініціатором припинення роботи з клієнтом може бути коуч. Навіть тоді, коли оплату за коучінг співробітника платить компанія, коуч не стане працювати з клієнтом, який не бажає цього. Крім того, коуч не може обіцяти компанії-замовнику ніяких результатів. Його робота – допомога клієнту в досягненні тих цілей, яких сам клієнт хоче досягти,

причому за результат відповідає сам клієнт. У цьому випадку передбачається тристороння угода: клієнт несе відповідальність перед компанією за ті завдання, які він перед собою ставить, компанія несе відповідальність за надання необхідних умов для роботи, а коуч – за якісне проведення сесій коучінгу [171].

У наявності повинно бути достатньо часу та інших ресурсів. Коучінг не може відбуватися в «пожежному» режимі. Для серйозних змін необхідний час, причому передбачити кінцевий результат коучінгу можна лише приблизно. Коуч і клієнт добре працюють тоді, коли довіряють один одному. Коучінг – це невимушене середовище для розвитку, не пов'язане з вимогами, результатами, часом, обов'язками тощо, тому чим швидше учасники налагодять відкриті та довірливі відносини, тим краще піде процес. Мета коуча полягає в тому, щоб зробити так, аби клієнту не прийшлося змушувати себе виконувати прийняте рішення, щоб він робив це із задоволенням. Якщо клієнт не виконує завдань, то не треба робити показові покарання. Необхідно проаналізувати ситуацію, знайти причину та виконати завдання разом [152].

Між коучем та клієнтом не повинно бути навіть думки про конкурентні відносини – це основна причина того, чому керівник-менеджер ніколи не зможе бути для своїх підлеглих хорошим коучем. Як тільки з'являються конкурентні відносини (хто кращий, хто головніший, хто розумніший) розпочинається гра один проти одного і коучінг не має сенсу, тому що коучінг – це гра на одній стороні, а не на протилежних. Для цього необхідно домовитися про стиль взаємодії (якого стилю краще дотримуватися), щоб клієнту було комфортно та про те, щоб клієнт відразу повідомив, якщо заданий спочатку стиль для нього неприйнятний і йому потрібний інший стиль: більш м'який або більш вимогливий [171].

Томас Леонард [219] з колегами склали детальний перелік всіх навичок коуча з описом того, як вони виглядають, звідки беруться та як цим навичкам можна навчитись. Розглянемо тільки мінімальні вимоги, тобто навички, якими повинен володіти коуч:

– повне прийняття клієнта з усіма позитивами і негативами. Без прийняття того, де і у якому стані клієнт знаходиться, неможливо допомогти йому зробити певний крок. У цьому помилка багатьох консультантів. Замість того, щоб зрозуміти і прийняти те, ким клієнт є тепер, вони повчають: «Ти повинен бути смілим, уважним, терплячим тощо». Це означає, хороший коуч, як і хороший психолог, у житті повинен зрозуміти як мінімум одну людину – себе.

– уміння бачити досконалість навіть у помилках, тобто уміння повністю розуміти картину світу клієнта. Замість того, щоб оцінювати побачене і почуте, хороший коуч бачить ідеальність картини світу клієнта та розуміє, чому вона для нього правильна, цілісна і єдино можлива. Без повного розуміння коуч не зможе і повністю сприйняти клієнта, адже незрозуміле завжди відштовхує. А для розвитку цих навичок необхідними є зацікавленість, терпіння та презумпція правоти, тобто коучу необхідно погодитись з тим, що клієнт завжди діє правильно (навіть коли припускається помилок) і тоді, озброївшись цікавістю, терпінням та великою кількістю запитань, він може зробити спробу цю правоту відшукати. Саме тоді, коли він її відшукає, то зможе за допомогою декількох запитань розширити картину світу клієнта та допомогти йому побачити те, що він раніше не бачив, тому допустив помилку.

– дії в інтересах клієнта, а не так, як би вчинив коуч у певній ситуації. Коуч допомагає клієнту робити його кроки в тому напрямі, у якому клієнт хоче рухатись і так, як клієнт може на цей момент. Завдання коуча – не досягати результатів, а допомагати клієнту самому одержати результат. Клієнт – у першу чергу, а результати – у другу. Якщо спочатку провести оцінку та визначити, що для клієнта є найоптимальнішим зараз – це метод роботи консультанта, тому, якщо ви з такою установкою розпочнете працювати як коуч, то всі технології – «правильна постановка запитань», «виклик та підтримка» та інші – будуть слугувати одній меті: ви будете ставити клієнту запитання, потайки підказуючи йому власний варіант вирішення проблеми; виклик і підтримка з вашої сторони будуть спрямовувати клієнта в ту сторону, яку ви вважаєте правильною для клієнта тощо. Потрібно пам'ятати, що клієнт знає свою ситуацію значно краще, ніж ви, клієнт знає всі особливості своєї ситуації, тому треба допомагати клієнту шукати і здійснювати вирішення проблеми його руками [219].

Отже, три стартові умови, або важливі базові навички: *зрозуміти, сприйняти та допомогти клієнту самому вирішити свою проблему* – є однозначними та необхідними при цьому. Коучінг – це незвичайна сфера діяльності, це стиль і сенс життя та взаємовідносин з оточуючими. Якщо такий стиль життя приносить вам задоволення, то коучінг може стати для вас успішним. Багато спеціалістів, як від консалтингу, так і від практичної психології, на жаль, вважають, що коучінг – це тільки ще одне модне слово, під яким розуміються ті речі, якими вони займаються давно.

І. Рибкін [152] резюмує, що деякою мірою у них є підстави так говорити. Водночас, коучінг – це дещо більше, ніж простий набір психологічних, тренерських або консалтингових прийомів. Передусім – це інший світогляд. Якщо у коуча не буде цього світогляду, то набір прийомів залишиться тільки набором прийомів.

Томас Леонардо [219] переконаний, для того, щоб тренер, консультант, психолог або соціальний педагог міг стати коучем, необхідно виробити у собі навички коучінгу та цілісність особистості. Іншими словами це можна виразити такою формулою:

«коуч = навички коучінгу + життєвий досвід + цілісність особистості».

Коучінг-технологія відрізняється від інших технологій тим, що має п'ятиелементну систему коучінгу (*«Коучінгова система Коучвілля»*), яку коучі використовують, адаптуючи її до власного стилю, отримуючи при цьому високі результати. Завдяки цій системі, час, необхідний для того, щоб оволодіти знаннями коучінг-технології, скорочується майже на 90 %, це означає, що раніше це вимагало роки для навчання і тренування, а зараз займає тільки декілька місяців – переконує Томас Леонардо [219].

Приведемо перелік п'ятиелементної системи коучінгу з короткими коментарями А. Сорокоумова [171]:

1. 15 питань для з'ясування того, про що говорить клієнт (щоб зрозуміти, що дійсно чує коуч).

2. 15 цінностей, які коуч пропонує клієнту під час роботи (результати, які одержує клієнт від цих цінностей можуть відрізнитись).

3. 15 життєвих позицій (рамок), виходячи за які коуч і клієнт організують своє мислення, поведінку та відносини до завдань або проблем. Від цих рамок великою мірою залежить успіх та швидкість одержання результатів.

4. 15 стилів комунікації коуча – це ті стилі, які коуч використовує у своїй комунікації з клієнтом та які допомагають йому прискорити процес коучінгу.

5. 15 професійних навичок коуча – тобто все те, яким чином коуч працює та складає цінність для клієнта.

На нашу думку, для студентської молоді така технологія є особливо прийнятною. Коучінг сприяє розширенню кругозору студентів та всебічному їх розвитку; надає можливість вирішувати власні проблеми самостійно, забезпечуючи підтримку і соціально-педагогічний супровід; навчає досвіду у вирішенні особистісних, психологічних та інших проблем з тим, щоб після закінчення ВНЗ, кожен студент міг вирішувати свої проблеми без сторонньої допомоги

тощо. Коучінг професійно допомагає студентам: знайти шляхи і способи досягнення мети, розвинути необхідні життєві навички та уміння, з'ясувати власні цінності та наміри, зрозуміти сенс життя, підґрунтям яких є максимальне використання їх внутрішнього життєвого потенціалу.

Враховуючи психологічні та вікові особливості студентів, їх малий життєвий досвід, важливим є те, що коуч не буде підганяти студентів під час вирішення своєї проблеми, а буде допомагати студенту робити самостійні кроки у знаходженні тих рішень, які підходять до їх ситуації, шляхом розкриття свого потенціалу, навчати використовувати ті навички, які вони вже мають та виробляти ті, яких їм бракує. При цьому студенти не будуть відчувати себе покинутими та безпорадними, в них є надійні помічники – соціальні коучі (соціальні педагоги). Підхід до вирішення кожної проблеми індивідуальний, враховуючи психологічні характеристики віку, важливість проблеми та інші конкретні особливості студента. Коучінг надає впевненості студентам у тому, що завжди є спосіб подолання проблем і перешкод, є можливості досягнення мети, є сенс повірити у себе як особистість та професіонала. Коучінг вчить продуктивно навчатись, а для студентів це дуже важливо і потрібно.

Отже, *під коучінг-технологією до роботи зі студентською молоддю* ми розуміємо процес партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин, який сприяє розвитку та розкриттю можливостей, досягненню особистісної та професійної мети студентів, надає змогу і навчає вирішувати власні проблеми самостійно, шляхом максимального використання внутрішнього потенціалу, забезпечуючи при цьому соціальну підтримку та соціально-педагогічний супровід.

Практична реалізація коучінг-технології відбувалася за допомогою використання її елементів. У тому випадку, якщо студент прагнув досягти змін у житті або в конкретній ситуації (не важливо буде це корекція або поліпшення) ефективним засобом було застосування АВС-техніки, стратегія якої працювала при дотриманні двох критеріїв: перший – студент дійсно прагне щось змінити, тобто в нього з'являється мотивація до змін; другий – студент очікує, що знову може опинитись у схожій ситуації, тому усвідомлено хоче знайти вихід з неї. Під час використання АВС-техніки, позитивним було те, що студентам необов'язково описувати ситуацію в деталях, називати імена – головне, що вони розуміють, що відбувається і хочуть її покращити. Мета цієї техніки – допомогти студенту зрозуміти, чого він бажає і як цього досягти. Навіть у тому випадку, коли студент не знає, чого він бажає, або знає лише те, чого не бажає, ця техніка працюватиме незалежно

від цього. Її сутність полягає у тому, що вона складається із логічно взаємопов'язаних запитань, на які необхідно дати відповідь (усно або письмово обирає студент). Послідовність побудови запитань за цією технікою запускає логіку мисленнєвого процесу, що призводить до знаходження рішень. Наводимо запитання АВС-техніки.

Крок А. Розуміння ситуації

- A1. Про що Ви думали в тій ситуації?
- A2. Що Ви відчували в тій ситуації?
- A3. У чому Ви мали потребу, чого Вам бракувало або не було надано?
- A4. Яку роль Ви відігравали?
- A5. У чому Ви вбачали істину?
- A6. Яку назву Ви дали б цій ситуації, яка відобразила б її сутність?

У деяких випадках можуть знадобитися додаткові уточнюючі запитання:

- A7. Чого Ви боялися? Що Вас турбувало?
- A8. На що Ви сподівалися? Які були Ваші надії?
- A9. Що суперечило Вашим цінностям і переконанням?
- A10. Що для Вас було важливим?
- A11. Що було важкого? Які виникали труднощі?
- A12. Яких навичок Вам бракувало?
- A13. У якій інформації Ви мали потребу? Про що Ви хотіли б дізнатися?
- A14. Що було неправильним «де», «коли», «хто» ще був поблизу, не був поблизу?
- A15. Що було доброго, якщо Ви цього навіть не помічали? Що ще було доброго?

(Після цього повторювали запитання з А1 до А6 з метою уточнення відповідей студента).

Крок В. Розуміння того, що могло бути краще

- B1. Яка ідея краще за все допомогла б Вам досягти бажаного в цій ситуації?
- B2. Яке почуття краще за все допомогло б Вам досягти бажаного в цій ситуації?
- B3. Яка роль краще за все допомогла б Вам досягти бажаного в цій ситуації?
- B4. Що саме з того, що Ви вбачаєте за істину, краще за все допомогло б Вам досягти бажаного в цій ситуації?
- B5. Отже, яку назву цій ситуації Ви дали б зараз?

Крок С. Розуміння того, як зробити краще

- C1. Що конкретно Ви хотіли або могли б зробити для того, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

С2. Що конкретно Ви хотіли або могли б сказати собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

С3. Які питання Ви хотіли або могли б поставити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

С4. Що конкретно Ви хотіли або могли б перестати робити, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

С5. Що конкретно Ви хотіли або могли б перестати говорити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

С6. Як питання Ви хотіли або могли б перестати ставити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

С7. Що ще повинно статися для того, щоб Ви могли досягти бажаного в цій ситуації?

Для наочної ілюстрації доступності застосування АВС-техніки наведемо такі приклади за цією методикою, яку ми використовували під час роботи зі студентами у Студентській соціальній службі.

Приклад 1. Студентка п'ятого курсу Людмила І. звернулась до Студентської соціальної служби з такою проблемою «Я хочу змінити свою поведінку». Ситуація була такою. Успішна студентка отримала запрошення на посаду соціального педагога від благодійного фонду. Вона приступила до роботи, але колеги не сприймали її серйозно, а однокурсники заздрили. Відчуваючи невпевненість у собі, вона звернулась за порадою. Прокоментуємо цю ситуацію відповідно до запитань АВС-техніки.

Крок А. Розуміння ситуації

А1. Про що Ви думали у тій ситуації?

- *(Пауза. Тихим голосом.)* Я знаходжусь у важкій ситуації.
- Всі вважають, що мені щастить, але це лише завдяки вдачі.
- Мене зневажають мої друзі, однокурсники, оскільки заздрять.
- Оточуючі намагаються знайти в будь-яких моїх діях помилку.

А2. Що Ви відчували в тій ситуації?

- *(Тривалі паузи між відповідями).* Почувала себе погано.
- Відчувалася напруга всього тіла.
- Тремтіння, спазми шлунку.

А3. У чому Ви мали потребу, чого Вам бракувало або не було надано?

- Важко відповісти.
- Зворотного зв'язку, ніхто не цікавився про те, як мені на новому місці.
- Не вистачало сміливості спитати у колег, чи справляюся я з роботою.
- Не приймати до серця їхню думку, у разі негативного ставлення.

- Перестати себе жаліти.
- Займатися справами, а не хвилюватись про те, що будуть казати друзі або колеги.

A4. Яку роль Ви відігравали?

- *(Довга пауза, обмірковує, сміється).* Я вважаю, що Міс нерішучість.

A5. У чому Ви вбачали істину? *(Важливе запитання, перераховує на пальцях).*

- Я не варта того, щоб про мене турбувались.
- З мене немає ніякої користі.
- Я безпорадна.
- Мене зробили жертвою.
- Я і є жертва року.

A6. Яку назву Ви дали б цій ситуації, яка відобразила б її сутність?

- Жертва року.

Крок В. Розуміння того, що могло бути кращим

B1. Яка ідея краще за все допомогла б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

- Просто: я можу це зробити.

B2. Яке почуття краще за все допомогло б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

- Спокійно, тільки спокійно.

B3. Яка роль краще за все допомогла б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

- Кваліфікований соціальний педагог.

B4. Що саме з того, що Ви вбачаєте за істину, краще за все допомогло б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

- Так, я тепер кваліфікований соціальний педагог *(посмішка).*

B5. Отже, яку назву цій ситуації Ви дали б зараз?

- **Я управлінець.** *(Поміркувавши додає)* Від мене залежить управління соціально-педагогічною роботою благодійного фонду.

Крок С. Розуміння того, як зробити краще

C1. Що конкретно Ви хотіли або могли б зробити для того, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

- Я маю намір розпочати регулярні зустрічі з колегами та однокурсниками з метою порозуміння.
- Я прагну досягти успіхів на новій посаді.

C2. Що конкретно Ви хотіли або могли б сказати собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

- Собі? Я кваліфікований соціальний педагог-управлінець.

– Іншим людям? Тепер я буду говорити те, про що хочу сказати, замість того, щоб уникати цього.

C3. Які питання Ви хотіли або могли б поставити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

– Я буду просити інших людей говорити мені про те, що вони хочуть сказати, нічого не приховуючи.

– Я буду просити пояснювати мені кожний момент, який для мене незрозумілий, замість того, щоб показувати повне розуміння.

– Я спитаю їх, чи справляюся я з роботою.

C4. Що конкретно Ви хотіли або могли б перестати робити, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

– Я переборю свою нерішучість. **Ось так!**

C5. Що конкретно Ви хотіли або могли б перестати говорити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

– Собі самій? Я відповідаю своїй посаді!

– Іншим? Я перестану говорити патетично «Якщо ви хочете зробити по-своєму, жодних проблем».

C6. Як питання Ви хотіли або могли б перестати ставити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

– Я не буду запитувати після кожного свого вислову «Це Вас не обтяжить».

C7. Що ще повинно статися для того, щоб Ви могли досягти бажаного в цій ситуації?

– **Я куплю собі новий діловий костюм, поміняю зачіску і макіяж.**

Приклад 2. Студентка п'ятого курсу Олена К. звернулась до Студентської соціальної служби з такою проблемою «Я хочу досягти конкретної мети, використовуючи свої сильні сторони». Ситуація була такою. Студентка мала бажання досягти конкретної мети – стати консультантом у психологічному центрі. Звернулась у Службу з метою виявити свої сильні сторони. Оскільки в цьому випадку техніка має розвиваючу, а не корегуючу функцію, студентка не відчувала ніяких негативних емоцій відносно минулого, тому можна використовувати теперішній час за кроком А. Прокоментуємо цю ситуацію відповідно до запитань АВС-техніки.

Крок А. Розуміння ситуації.

A1. Про що Ви думали у тій ситуації?

– Я вважаю, у мене добре виходить налагоджувати стосунки з іншими людьми, тому я б хотіла стати консультантом у психологічному центрі.

A2. Що Ви відчували в тій ситуації?

- Нічого особливого, думала про те, що варто спробувати.

A3. У чому Ви мали потребу, чого Вам бракувало або не було надано?

- Може, хорошого тренінгу, або курсу з позитивної психотерапії.
- Оцінки того, зможу я це чи ні.

A4. Яку роль Ви відігравали?

- Я знаходжусь у ролі німої, оскільки ніхто не знає про моє бажання.

A5. У чому Ви вбачали істину?

- Насправді, я переконана, що мені тепер уже не потрібні запитання. Дякую. Я сама з'ясую, що мені необхідно робити. *(У подібних випадках розуміння часто приходить так само швидко, як у цьому випадку).*

Враховуючи зазначене вище, використання потенціалу коучінг-технології, зокрема АВС-техніки, дало змогу сформувати професійну компетентність соціальних педагогів за ознаками особистісного компонента, якими виступили: позитивне ставлення до соціально-виховного середовища ВНЗ; розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості студента; наявність власних психолого-педагогічних якостей (комунікабельність, зовнішня привабливість, уміння навіювати та переконувати, оптимізм); бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей; підвищення мотивації студентів з метою саморозвитку; усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності; власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка); наявність соціально-значущих якостей соціального педагога (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність); спільна комунікація зі студентами щодо знаходження життєвого балансу; прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій; бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації; стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення.

Підсумовуючи викладене вище, ми дійшли висновку, що технологія коучінгу, зокрема АВС-техніка, була провідним засобом реалізації педагогічної умови «Впровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю», яка дійсно є обґрунтовано необхідною для формування професійної компетентності соціальних педагогів.

4.4. Занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну роботу зі студентською молоддю

Професійно-пізнавальний інтерес, на активізацію якого зверталась особлива увага під час теоретичного вивчення дисциплін соціально-педагогічного спрямування та спеціального курсу, не обмежувався активним засвоєнням знань професійно-орієнтованих дисциплін, але й поширювався на використання потенціалу та вдосконалення змісту практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю: студенти продукували багато ідей, виявляли неабиякий інтерес до нових форм та методів соціально-педагогічної роботи під час проходження виробничої практики, брали активну участь у роботі Студентської соціальної служби на базі університету тощо. Практична підготовка була обов'язковою складовою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Поєднання теоретичних знань та практичних умінь, здобутих в аудиторії, з реаліями практичної діяльності соціальної служби, стало одним із основних та необхідних компонентів підготовки соціального педагога до роботи зі студентською молоддю на високому професійному рівні. Відповідно до програми підготовки соціальних педагогів в умовах університету передбачено проходження ознайомчої, навчально-педагогічної, соціально-педагогічної, дослідницької та переддипломної практик.

Ознайомча практика – передбачала ознайомлення з мережею соціальних закладів та специфікою їх роботи, спостереження за процесом діяльності фахівців бази практики, аналіз складових цього процесу.

Навчально-педагогічна практика – це ознайомлення з конкретною майбутньою спеціальністю, практиканти були в ролі помічників фахівця, виконуючи певні обов'язки: спостерігали за діяльністю спеціаліста на робочому місці та виконували роботу під контролем наставника.

Соціально-педагогічна практика – надавала можливість студентам виконувати обов'язки фахівців безпосередньо на робочому місці; здійснювати весь цикл завдань за своєю спеціальністю; усвідомлювати механізми дій установи, у якій проводилася практика.

Дослідницька практика – була невід'ємною складовою частиною освітньо-професійної програми підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» і мала на меті закріплення теоретичних знань, які були отримані студентами під час вивчення дисциплін: «Соціальна педагогіка», «Соціально-педагогічна робота з різними категоріями дітей та молоді», «Методика досліджень у соціальній сфері», «Прогнозування та проектування в соціальній

сфері», «Актуальні проблеми соціальної педагогіки», «Інновації у соціальній роботі» та інших, а також з метою формування професійних умінь та практичних навичок, набуття фахового досвіду діяльності.

Переддипломна практика – була завершальною ланкою практичної підготовки, вона проводилася на робочому місці спеціаліста з виконанням усіх функціональних обов'язків майбутніми фахівцями. Під час цієї практики поглиблювалися, закріплювалися та усвідомлювалися теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, проходив процес збору матеріалу для написання дипломного проекту або для складання державних іспитів.

Виходячи із сутності видів практик, ми дійшли висновку, що практика студентів – це процес оволодіння практичними вміннями та навичками в різних видах соціально-педагогічної діяльності, коли студентам надаються можливості для випробування себе в різних професійних ролях за спеціальністю. Різні види практики були під керівництвом відповідних кафедр. До керівництва практикою студентів залучалися досвідчені викладачі кафедр, які здійснювали консультивання, інструктаж, а також контролювали діяльність студентів щодо виконання завдань практик.

У процесі керівництва практичною діяльністю студентів певна роль відводилася багатьом учасникам, оскільки успішне керівництво навчальною практикою студентів здійснювалося завдяки об'єднанню зусиль закладів соціальної служби (державних чи громадських) та університету. Заклади соціальних служб створювали відповідне навчальне середовище для студентів і були суттєвим ресурсом для проходження соціально-педагогічної практики, використання її потенціалу та вдосконалення змісту. Цьому сприяли чітке окреслення ролей у процесі керівництва навчальною практикою студентів і постійна взаємодія між координаторами практики та викладачами, які контролювали проходження практик та керівником практики від закладу соціальної служби та практикантом.

Перед початком практики проводилась настановча конференція, де відповідальний за практику викладач та представники кафедри докладно роз'яснювали студентам завдання, організаційні аспекти щодо практики, її графік, об'єкти, пояснювали вимоги до оформлення документації тощо. Після закінчення практики, наприкінці першого тижня аудиторних занять, проводилась підсумкова конференція, під час якої відбувся захист звітів щодо проходження практики та виставлялась диференційована оцінка.

Метою соціально-педагогічної практики, в аспекті нашого дослідження, було формування професійної компетентності

соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю: закріплення та поглиблення професійно-теоретичних знань, що були опановані студентами під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін і спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» з метою отримання достатнього обсягу практичних умінь та навичок відповідно до кваліфікаційного рівня «спеціаліст»; оволодіння студентами сучасними методами і формами організації соціально-педагогічної діяльності в різних соціальних структурах, у тому числі на базі ВНЗ зі студентською молоддю.

Завданнями соціально-педагогічної практики під час підготовки студентів до професійної діяльності виступили: закріплення, поглиблення і збагачення теоретичних знань під час проходження практики; формування і розвиток соціально-педагогічних умінь і навичок, особистісно-професійних якостей, гуманістичної спрямованості спеціаліста; оволодіння специфічними функціями соціально-педагогічної діяльності, розвиток науково-дослідницького підходу щодо розв'язання соціально-педагогічних завдань і творчого підходу до виконання професійних обов'язків; практична реалізація технологій соціально-педагогічної діяльності тощо. У процесі планування та організації практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів були визначені вимоги до організації та проведення соціально-педагогічної практики студентів:

- обов'язкове вивчення спеціального курсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді»;
- зміст і форми проведення соціально-педагогічної практики повинні постійно поповнюватись та удосконалюватись відповідно до вимог часу;
- соціально-педагогічна практика повинна носити дослідницький характер (давати можливість студентам досліджувати різні соціально-психолого-педагогічні проблеми та апробувати власні ідеї та гіпотези);
- соціально-педагогічна практика повинна давати студентам можливість не лише використовувати одержані знання, але й впроваджувати інноваційні технології соціально-педагогічної діяльності на базях практики;
- соціально-педагогічна практика повинна проводитись під керівництвом досвідченого викладача-наставника;
- до соціально-педагогічної практики допускаються студенти, які успішно пройшли підсумковий контроль, склали заліки та іспити з дисциплін соціально-педагогічного спрямування, що передбачені навчальним планом;
- соціально-педагогічна практика студентів повинна проводитись на базях практики, які відповідають вимогам навчальних програм і укладено договори про взаємодію та співпрацю;

– після проходження практики (не пізніше п'яти днів) студенти повинні подати на кафедру всю необхідну документацію (звіт з додатками, щоденник, характеристику та направлення з оцінкою бази практики).

За два тижні до початку практики проводилися організаційні збори для студентів-практикантів, на яких викладачі (керівники практики) проводили консультування, інструктажі щодо виконання програми та індивідуальних завдань практики; видавали направлення на практику. Період соціально-педагогічної практики умовно складався з підготовчого, основного та завершального етапів. *Підготовчий етап* – передував практиці та складався з таких організаційних заходів: ознайомлення студентів з Положенням про практику, програмою соціально-педагогічної практики та індивідуальними завданнями; необхідністю активізації знань, набутих у процесі вивчення дисциплін соціально-педагогічного спрямування та спеціального курсу для виконання завдань практики; ознайомлення із нормативно-правовими документами щодо соціально-педагогічної діяльності з різними соціальними групами; підготовка методик діагностики, проектів інтерв'ю та анкет для опитування, які використовувалися під час практики відповідно до індивідуальних завдань; підготовка документів та бланків, заповнення яких вимагали завдання практики. Про місце проходження практики студенти дізнавалися із направлення, яке отримували за два тижні до початку практики разом з іншими необхідними документами.

Основний етап – це період безпосереднього проходження практики. Цей час використовувався студентами в наступній послідовності: прибуття студентів та ознайомлення з базою практики; складання плану роботи на основі індивідуального завдання; практична діяльність на базі практики щодо виконання індивідуальних завдань практики; проведення діагностики за підготовленими методиками, інтерв'ю та анкетування серед спеціалістів та клієнтів бази практики, які були необхідною умовою для виконання індивідуальних завдань; ведення щоденника практики, у якому віддзеркалювалась динаміка формування професійної компетентності соціального педагога; збір інформації та підготовка документації до звіту щодо проходження практики.

Завершальний етап – це період після проходження практики, який передбачав: аналіз документації, зібраної під час проходження практики, опис характеристики бази практики; узагальнення результатів практики та індивідуальної роботи студентів; написання звіту, в якому студенти розкривали механізми реалізації діяльнісного

та особистісного компонентів формування професійної компетентності соціального педагога через соціально-педагогічний супровід студентів. Звіт виносився на захист, у ньому зазначались пропозиції щодо вдосконалення соціально-педагогічної практики. В контексті нашого дослідження, організація соціально-педагогічної практики відбувалася на принципах активізації професійно-навчальної діяльності, тому обов'язковим було подання розробленого і проведеного під час практики педагогічного тренінгу. Один із таких педагогічних тренінгів «Я прагну до майстерності» наводиться в додатку (див. дод. Ж).

Індивідуальні завдання були включені до програми практики з метою більш ефективного оволодіння професійними вміннями і навичками самостійного розв'язання соціально-педагогічних та організаційних завдань. Матеріали, які використовувались студентами під час виконання індивідуальних завдань, у подальшому використовували для виконання курсових і дипломних робіт.

Завдання соціально-педагогічної практики були упорядковані та викладені в п'яти розділах.

Розділ 1 – умови його виконання були спільними для всіх завдань і передбачали розкриття специфіки роботи соціального закладу – бази практики, куди студент був направлений для проходження соціально-педагогічної практики. В цьому розділі висвітлювалась характеристика установи, де проходила практика: наводилась повна назва установи, визначались всі рівні її підпорядкованості (на рівні держави, області, району), описувалась її структура. При описанні у звіті законодавчої та нормативної бази, спочатку вказувались нормативні документи, на підставі яких була створена і працювала дана установа, потім перелічувались основні законодавчі та нормативні документи, якими керувались працівники установи під час роботи з клієнтами. Виходячи з цього, позитивне ставлення до соціального середовища бази практики, усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності, сприяли активізації професійної діяльності під час проходження даної практики.

Розділ 2 – був спрямований на вивчення виробничого процесу в установі. У цьому розділі давались роз'яснення щодо методики виконання кожного із завдань та методів для опрацювання інформації, яка повинна бути занесена до звіту. При цьому виконувались завдання щодо розкриття професійних можливостей через організацію різних заходів соціально-педагогічного спрямування, що сприяли активізації професійно-навчальної діяльності та формуванню професійної компетентності соціальних педагогів.

Розділ 3 – передбачав роботу з клієнтами та ступінь самостійності практиканта, тобто якщо у процесі ознайомчої практики студент спостерігав за роботою фахівця з конкретним клієнтом, а під час

навчальної практики працював над вирішенням проблем клієнта під наглядом фахівця, то під час соціально-педагогічної практики студент працював з клієнтом самостійно. В контексті нашого дослідження, якщо клієнтом був студент, то наявність соціально значущих якостей у практиканта, допомагала спільній комунікації щодо знаходження життєвого балансу, а вміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи із студентами сприяли соціальній адаптації та корекції соціальних цінностей студентів.

Розділ 4 – це колективна робота всіх студентів, які проходили практику в одній установі. Результатом такої роботи було пред'явлення наступних документів: соціальний паспорт установи; технологія або методика роботи з клієнтами в цій установі; пропозиції щодо вдосконалення роботи та залучення додаткових ресурсів, виходячи з наявних можливостей установи, де студенти проходили практику; рекомендації щодо шляхів розв'язання проблем, які, на погляд практикантів, були важливими і актуальними, але на той час не вирішеними. Включення даного розділу до завдань соціально-педагогічної практики було продиктовано необхідністю відпрацювання у студентів-практикантів навичок роботи в групі та навичок ефективного пошуку інформації для виконання групового завдання. В контексті групової роботи була можливість організації і проведення соціально-педагогічних та соціально-просвітницьких тренінгів і семінарів, які сприяли активізації професійно-навчальної діяльності. Програма та план проведення тренінгів і семінарів додавались до звіту про проходження практики.

Розділ 5 – передбачав письмовий звіт студента в довільній формі про спостереження і враження від практики та внесення пропозицій щодо вдосконалення соціально-педагогічної практики. Така робота виконувалась на заключному етапі, тобто після практики, на стадії написання звіту, який оформлювався у вигляді додатку до звіту. Ця частина завдання була творчою, яка відображала ступінь поглиблення та ступінь емоційного включення студента в проблематику завдання практики, його здатність критично оцінювати ситуації, що виникали у процесі практики і міру ідентифікації себе зі своєю майбутньою професією. Виконання цього завдання було спрямоване на стимуляцію пошукової активності студентів.

У ракурсі діяльнісного підходу психологічною основою навчання є активна діяльність студента, що призводила до формування умінь творчо мислити, використовуючи накопичені знання, придбані вміння і навички. За нашим переконанням, з метою поліпшення організації та результативного проходження соціально-педагогічної практики студентів,

для розвитку їхньої самостійності, професійної самореалізації, необхідним було використання сучасних способів активізації професійно-навчальної діяльності.

Під час проходження практики і стажировки навчальна, наукова та громадська діяльність студентів знаходять своє продовження безпосередньо в умовах їх майбутньої професії, оскільки під час практики студенти вирішують реальні професійні завдання; поповнюють свої знання, уміння, навички; професійно вдосконалюють важливі якості; набувають досвіду управління. Водночас, практика дозволяє визначити позитивні та негативні аспекти підготовки; більш глибоко усвідомити складність і відповідальність обов'язків; значення розумових, комунікативних, організаторських, педагогічних якостей, самостійності.

Проблема активізації професійно-навчальної діяльності є однією із актуальних задач педагогіки. Студент включається в процес професійно-навчальної діяльності з різним ступенем активності, особливо під час проходження соціально-педагогічної практики. Г. Щукіна [216] виокремлює репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавчий і творчий ступені активності студентів, які відповідають одній із класифікацій методів навчання. Т. Шамова [211] також виокремлює три види такої активності: відтворювальний, інтерпретаційний і творчий, беручи за основу образ дії. Перший вид активності, відтворювальний, характеризується прагненням студента зрозуміти, запам'ятати, відтворити одержані знання, оволодіти способами виконання дій за зразком. Інтерпретаційний вид активності передбачає бажання студента досягнути сенс вивченого, застосувати знання і опановані способи діяльності в нових навчальних умовах. Творча активність передбачає здатність студентів до теоретичного осмислення знань, до розуміння зв'язків між предметами та явищами, до самостійного пошуку вирішення проблем тощо.

Джерело активності більшість теоретиків і практиків вбачають у самій людині, її мотивах, потребах; активність визначається як особистісна властивість, що здобувається, закріплюється і розвивається під час пізнання, з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей студентів [85]. Деякі дослідники шукають джерела активності у природному середовищі, що оточує людину і розглядають фактори, що стимулюють її активність: пізнавальний і професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; конкурентний характер занять; ігровий характер проведення занять; емоційний вплив названих вище факторів [9].

Науковці інколи пов'язують джерела активності з особистістю викладача і способами його роботи. У якості способів активізації навчання вони виокремлюють такі як: проблемність, взаємонавчання, індивідуалізацію і самонавчання, дослідження, механізм самоконтролю і саморегуляції; оволодіння новими ефективними засобами для реалізації власних установок на активне оволодіння видами діяльності, знаннями і уміннями; інтенсифікація розумової діяльності студента за рахунок більш раціонального використання часу навчального заняття, інтенсифікація спілкування студента з викладачем і студентів між собою [166; 163].

Ми погоджуємося з висновками дослідників В. Гаргай [36], Є. Коротаєвої [85], М. Кларіна [74] та інших, які вбачають джерело активності у формах взаємовідносин і взаємодії викладача і студента та передбачають, що розвиток активності студентів, їх потреби в самоосвіті та практичній діяльності вирішуються в межах інтерактивного навчання. Виходячи з цього, логічним було те, що під час організації соціально-педагогічної практики на принципах активізації професійно-навчальної діяльності та активному навчанні студент у більшій мірі ставав суб'єктом професійно-навчальної діяльності; вступав у діалог з викладачами та іншими студентами; активно брав участь у навчальній діяльності, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання, що поліпшувало взаємодію студентів один з одним і продуктивно впливало на виконання завдань.

Практика, з одного боку, була можливістю перевірки теоретичних знань, отриманих під час вивчення дисциплін соціально-педагогічного спрямування та спецкурсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді» [див. дод. Д], з іншого – на практиці відбувалося безпосереднє осмислення проблем, вирішення яких було пов'язане зі специфікою соціальної установи, оволодінням студентами сучасними методами та формами організації соціально-педагогічної діяльності тощо. Спрямованість діяльності викладача (методиста) і студентів-практикантів під час проходження соціально-педагогічної практики з позиції взаємодії подано в таблиці 4.4.1.

Доцільно зазначити, що соціально-педагогічна практика була особливою формою навчальної діяльності як для викладачів, так і для студентів, оскільки вони були рівноправними суб'єктами цієї діяльності.

Таблиця 4.4.1.

**Порівняння мети соціально-педагогічної практики
для студентів і викладачів**

Мета соціально-педагогічної практики полягає:	
для викладача	для студента
– надання студентам можливості поєднати їхні теоретичні знання про соціальні проблеми студентської молоді та форми їх вирішення;	– оволодіння навичками ведення професійної документації та уміннями оформлення ділових паперів;
– акцентувати увагу студентів на вивченні нормативно-правової бази соціально-педагогічної роботи;	– досвід взаємодії з керівництвом та працівниками бази практики, оволодіння навичками професійного спілкування з колегами та клієнтами;
– сприяння використанню методів соціально-педагогічної роботи у поєднанні з практичним досвідом;	– формування власного професійного іміджу через розкриття професійних можливостей;
– сприяння розвитку самостійності та прояву творчості студентів під час практики;	– набуття досвіду у вирішенні проблемних та нестандартних ситуацій у практичній діяльності;
– надання студентам можливості під час практики самостійно ухвалювати рішення у конкретній соціальній ситуації;	– уміння планувати і організовувати соціально-педагогічну діяльність відповідно до обставин життєдіяльності студентів;
– активізація взаємодії зі студентами-практикантами, доброзичливе ставлення, консультування в разі необхідності	– написання звіту, в якому студенти повинні розкрити механізми реалізації компонентів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю

Резюмуючи зазначене вище з урахуванням мети соціально-педагогічної практики для студентів і викладачів, було сформульовано принципи активізації соціально-педагогічної практики, які спрямовані на формування діяльнісного і особистісного компонентів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю такі як: підвищення мотивації студентів до оволодіння уміннями і навичками соціально-педагогічної діяльності; врахування індивідуальних можливостей і запитів студентів; диференціація індивідуальних завдань, які виконують студенти-практиканти та їх поступове ускладнення; зв'язок практичних завдань з діяльністю

установи – бази практики; поєднання практичних навичок з теоретичними знаннями, які студенти отримали під час навчання; використання результатів практики в подальшому навчанні і науково-дослідній діяльності; уміння використовувати інтерактивні методи і засоби активізації соціально-педагогічної діяльності.

Активізацію професійно-навчальної діяльності студентів, під час проходження соціально-педагогічної практики, ми розуміємо як комплекс дій викладача кафедри та керівника-наставника бази практики, які контролюють діяльність студента-практиканта, спрямовують його на стимуляцію пошукової активності та інтенсифікацію процесу проходження практики за рахунок урізноманітнення пошукових навчальних завдань.

В умовах сьогодення особливо актуальним є вивчення питань: про міру відповідності між рівнями соціалізації, професійного становлення студентської молоді та сучасними вимогами суспільства до фахівців; про необхідність надання соціально-педагогічної допомоги студентам для забезпечення оптимальних умов підготовки кваліфікованих спеціалістів, які здатні успішно адаптуватися на ринку праці.

Питанням соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю приділяється недостатня увага через відсутність обов'язкових вимог і стандартів щодо соціальної роботи у студентському середовищі; законодавчо невизначених штатних посад соціальних педагогів у вищій школі; через відсутність дієвих механізмів відповідальності за стан соціально-педагогічної роботи у ВНЗ тощо. Водночас, зміни обставин суспільного життя спричиняють: подальше зростання гостроти і актуальності питань соціально-педагогічної та просвітницької роботи у студентському середовищі; необхідність створення соціально-педагогічних умов для самореалізації, саморозвитку, змістовного проведення вільного часу; необхідність організації систематичної інформаційно-профілактичної роботи щодо негативних явищ; пріоритетність пропагування здорового способу життя серед студентів; посилення соціально-педагогічного супроводу і соціально-психологічної підтримки тієї частини студентства, яка цього потребує.

Ми поділяємо позицію А. Капської, яка вважає, що фактичне вирішення означених проблем не відповідає їх масштабам і сучасним досягненням теорії та практики соціальної роботи [175].

Мотивація необхідності створення і діяльності Студентської соціальної служби можна пояснити такими причинами: зростанням ролі студентської молоді як об'єкта навчально-виховного процесу і основного замовника освітніх послуг; необхідністю поліпшення соціально-педагогічної роботи з профілактики негативних явищ у студентському середовищі; необхідністю формування здорового

способу життя студентської молоді; наявністю соціально-психолого-педагогічного потенціалу та можливостей Студентської соціальної служби в наданні соціально-педагогічної підтримки, допомоги та соціально-педагогічного супроводу; відсутністю умінь студентів доцільно і змістовно організовувати дозвілля та використовувати вільний час тощо.

Наукові дослідження останнього часу дають підстави припускати, що значна частина тих, хто сьогодні навчається у ВНЗ, виявляються недостатньо підготовленими до виконання соціальної ролі студента. Таке припущення ґрунтується не лише на свідченнях щодо існування суб'єктивного фактора недостатньої соціалізації значної частини студентської молоді, але й у зв'язку з ігноруванням соціально-виховної роботи в багатьох ВНЗ України. Про ефективність механізмів соціально-педагогічного впливу саме у плані управління процесом соціального становлення студентської молоді можна говорити лише тоді, коли він здійснюється системно, послідовно та професійно. Водночас це вимагає ретельного систематичного оцінювання реальних дій з метою визначення оптимальних форм і методів роботи зі студентами; ефективних шляхів вирішення соціально-педагогічних проблем у студентському середовищі; перспективних заходів та акцій, спрямованих на соціальну підтримку молоді. Практика доводить, що успішно здійснювати такі дії можна за умови функціонування студентської соціальної служби, яка має працювати на базі ВНЗ [148].

Позитивно оцінюючи використання потенціалу та організації соціально-педагогічної практики на принципах активізації професійно-навчальної діяльності, при університеті було створено Студентську соціальну службу, що стала для соціальних педагогів постійно діючою базою для вдосконалення практичної підготовки, надавала їм додаткову можливість для розвитку професійних і особистісних якостей, умінь та навичок професійної рефлексії, оволодіння сучасними технологіями, методами та формами соціальної роботи.

3 вересня 2005 року на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського започатковано діяльність Студентської соціальної служби. Соціальний проект «Створення студентської соціальної служби» передбачав три етапи: підготовчий, основний, інформаційно-методичний. На першому підготовчому етапі було визначено нормативно-правове забезпечення, завдання і напрями діяльності служби, затверджено Положення про організаційні основи діяльності Студентської соціальної служби та план роботи, укладено договори про спільну діяльність, розроблено посадові інструкції.

Основний етап передбачав реалізацію соціальних програм, проведення соціально-педагогічного супроводу та підтримки студентської молоді. Відтак, було узгоджено план-структуру реалізації соціального проекту «Створення студентської соціальної служби», яким було передбачено чотири напрями роботи. Провідними завданнями першого напрямку роботи – «Соціальне становлення студентів» були: сприяння соціальній адаптації першокурсників; соціально-педагогічний супровід студентів; інтеграція студентів у соціальне середовище ВНЗ. Основними завданнями другого напрямку роботи – «Формування здорового способу життя» було передбачено організацію і проведення молодіжних акцій, тренінгів-семінарів, відеолекторіїв з профілактики негативних явищ; здійснювалась програма «Здоровий спосіб життя». Третій напрям «Сприяння самореалізації» передбачав створення клубів за інтересами (фітнес, східні танці); започаткування діяльності групи самопомогі; реалізацію програми «Студентська сім'я». Четвертий напрям «Школа волонтерів» мав на меті реалізацію соціальних програм «Волонтер – добровільний помічник» та «Школа волонтерів».

Інформаційно-методичний етап передбачав створення інформаційно-методичного відділу, консультаційного кабінету, проведення соціального моніторингу. На початковому етапі проводилося вивчення студентського середовища, визначався рівень зацікавленості студентів та управлінських структур університету у функціонуванні такої структури як студентська соціальна служба. У результаті цієї роботи було визначено, що з боку адміністративних структур ВНЗ та студентів, була зацікавленість у проведенні соціальних програм, що спрямовані на профілактику негативних явищ у студентському середовищі, популяризацію та формування здорового способу життя студентів, проведення соціально-просвітницької роботи студентами-волонтерами в загальноосвітніх школах, інтернатах, ПТУ.

Для більш ґрунтовного вивчення було проведено спеціальне дослідження методом анкетування студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Херсонського державного університету та Ізмаїльського державного гуманітарного університету. У дослідженні брали участь 264 студенти лише зі спеціальностей «соціальна педагогіка» та «соціальна робота».

Наводимо деякі найбільш показові відповіді на запитання анкети. Так, на запитання «Які види соціально-педагогічної діяльності, на Вашу думку, спрямовані на створення сприятливих умов для навчання в університеті?» Відповіді були такими: «Соціалізація, адаптація і

всебічний розвиток особистості» – 76,0 %; «Надання комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги» – 46,2 %; «Задоволення духовних і культурних потреб студентів» – 18,2 %.

Показовою була відповідь на запитання «Які форми соціально-педагогічної діяльності, на Вашу думку, є пріоритетними?» Перше місце за рейтингом відповідей посідає «Сприяння у працевлаштуванні» (в тому числі вторинна зайнятість студентів) – 65,5 %, на другій позиції пріоритетів студенти визначили «Сприяння соціальній адаптації до навчання в університеті» – 51,1 %, третю позицію посідає «Організація психолого-педагогічного консультування» 31,1 %.

Для визначення точки зору про необхідність проведення соціальної роботи в університеті, у 2006 році проводилось інтерв'ю серед студентів, результати якого свідчать: 73,0 % опитаних знають про діяльність Студентської соціальної служби в університеті; 48,0 % опитаних студентів відвідували лекційно-просвітницькі заняття з профілактики негативних явищ (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія та інші), брали участь у тренінгах та відеолекторіях із формування здорового способу життя (ВІЛ-СНІД, туберкульоз та інші) і тренінгах на морально-етичні теми (толерантність, відповідальність, людяність та інші).

Отже, відповіді студентів – фактичний доказ того, що організація діяльності студентської соціальної служби є необхідною умовою для розв'язання проблем студентської молоді.

На підготовчому етапі створення студентської соціальної служби було укладено угоду про спільну діяльність між Одеським обласним центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та угоду про співпрацю з Миколаївським благодійним фондом «Благодійність». Діяльність Студентської соціальної служби відбувається на добровільних засадах, інформаційно-просвітницьку роботу і тренінги проводять студенти-волонтери 4-5 курсів спеціальності «Соціальна педагогіка» під керівництвом викладачів кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій. Університет виконував по відношенню до Студентської соціальної служби координаційну та методичну функцію, забезпечував приміщенням, обладнанням, оргтехнікою, необхідними матеріалами та канцтоварами.

З метою організації діяльності Студентської соціальної служби було враховано специфіку студентського середовища педагогічного університету і ті спеціальні знання, які необхідні для ефективного виконання посадових обов'язків спеціалістів служби. Для цього були розроблені посадові інструкції керівника служби та соціального

педагога, в яких визначені кваліфікаційні вимоги, необхідний рівень знань, обов'язки та права спеціалістів служби.

Пріоритетним завданням було створення єдиної команди, яка здатна успішно реалізувати студентські соціальні проекти та програми, а також проводити підготовку людей до роботи на волонтерських засадах було наступним пунктом діяльності Студентської соціальної служби. До цієї роботи залучалися викладачі кафедри та куратори груп, які надавали допомогу в організації благодійних заходів, під час підготовки до інформаційно-методичних семінарів, на яких розглядалися конкретні програми ; для проведення тренінгів для тренерів, а в подальшому ці тренери самі проводили навчання студентів-волонтерів – соціальних педагогів, які виявили бажання брати участь у роботі Студентської соціальної служби.

Діяльність Студентської соціальної служби передбачала такі напрями: профілактика негативних явищ у студентському середовищі; соціальна підтримка студентів-сиріт; сприяння соціальній реабілітації студентів з обмеженою дієздатністю; соціально-педагогічна підтримка студентських сімей; сприяння працевлаштуванню студентської молоді тощо. Серед форм роботи зі студентською молоддю переважали: консультації, лекторії, семінари, круглі столи, конкурси; проведення тематичних свят; відвідування виставок, фестивалів, шоу-програм, екскурсій; проведення інтерактивних програм з театралізованими показами; участь у благодійних акціях; заняття у клубах за інтересами тощо.

За нашим переконанням, Студентська соціальна служба стала для майбутніх соціальних педагогів постійно діючою базою для вдосконалення практичної підготовки, тому що надавала їм додаткову можливість для розвитку професійних і особистісних якостей, умінь та навичок професійної рефлексії, оволодіння сучасними технологіями, методами та формами соціально-педагогічної роботи. Зокрема, під час проходження соціально-педагогічної практики на базі Студентської соціальної служби університету, майбутні соціальні педагоги самостійно складали проекти заходів за конкретною тематикою та впроваджували ці проекти на практиці, використовуючи сучасні методи активізації роботи такі як: тренінг, ділові та рольові ігри тощо. При цьому спостерігалось позитивне сприйняття своєї професійної діяльності, бажання та прагнення проявити себе в ній, що сприяло пошуку нестандартних шляхів вирішення проблем студентів при позитивній мотиваційній настанові майбутніх соціальних педагогів на досягнення успіхів у соціально-педагогічній роботі зі студентами.

Саме соціально-педагогічна практика сприяла формуванню професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, характеристиками якої стали: впевненість у собі як фахівцеві, що формувалась на підставі оцінок тих, хто оточував студентів під час практики та адекватної самооцінки. Впевненість у своїх силах проявлялась і у тому, що практика породжувала задоволеність своєю професією, що спонукало до вдосконалення своєї професійної майстерності; усвідомлення мотивів і потреб проходження соціально-педагогічної практики.

Студенти-практиканти надавали соціально-педагогічну і соціально-психологічну підтримку першокурсникам шляхом довірливого спілкування (за методом «рівний-рівному»), проведення з ними тренінгів, консультацій, бесід, брали участь у підготовці першокурсників до посвячення в студенти, організовували для них ознайомчі екскурсії містом. Зокрема, тренінги проводились за такою тематикою: профілактика туберкульозу, гепатиту; шкідливий вплив тютюну на здоров'я молоді; профілактика захворювань, пов'язаних з йодною недостатністю та інші. Тренінгові методики забезпечували ефективне формування у студентів свідомих мотивацій, ставлень, умінь та навичок, корисних життєво-необхідних компетенцій, оскільки на тренінгу немає правильних або неправильних відповідей, кожен має право на особисту думку і саме вона є цінною, адже відображає особистість в усіх аспектах. Для задоволення потреб студентів у неформальному спілкуванні та з метою організації дозвілля студентів було створено клуби за інтересами, гуртки з фітнесу та східних танців.

З метою пропаганди здорового способу життя, як важливого компонента фізичної, психічної, духовної та соціальної складових здоров'я студентів, практиканти надавали студентам інформацію про негативний вплив на здоров'я наркотиків, тютюну, алкоголю тощо, шляхом розповсюдження інформаційних буклетів та рекламних листівок. Одним із напрямів соціально-педагогічної практики було залучення студентів до волонтерської діяльності. Студенти-практиканти проводили просвітницькі лекції щодо розкриття принципів роботи волонтера та організовували відеолекторії з метою популяризації здорового способу життя. Робота волонтерів була спрямована не лише на роботу зі студентами ВНЗ, але й на відвідування самотніх викладачів-ветеранів, які працювали в університеті раніше тощо.

Враховуючи зазначене вище, використання потенціалу та вдосконалення змісту практичної підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, дало змогу сформувати професійну компетентність соціальних педагогів за ознаками діяльнісного

компоненту, якими були: уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу; уміння нестандартно підходити до вирішення питань соціальної підтримки та захисту; уміння проводити діагностику здібностей і профпридатності студентів; уміння організовувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей; сприяння мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві; застосування мотивації для професійного становлення; уміння сприяти соціалізації та адаптації студентів; сприяння в організації та участі у діяльності студентської соціальної служби; уміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи зі студентами; сприяння студентам у вирішенні проблемних ситуацій з метою навчити приймати власне рішення; уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання; уміння організовувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей студентів.

Отже, соціально-педагогічна практика стала діяльнісною формою професійного самовираження і самоствердження майбутніх соціальних педагогів як фахівців, які були залучені до виконання специфічних функцій, що надавали можливість розвитку особистісно-професійних якостей, умінь та навичок професійної рефлексії; оволодінню сучасними технологіями та методами соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю.

Підсумовуючи викладене вище, ми дійшли висновку, що організація соціально-педагогічної практики студентів на принципах активізації професійно-навчальної діяльності була провідним засобом реалізації педагогічної умови «Занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну діяльність зі студентською молоддю», яка дійсно стала обґрунтовано необхідним та дієвим аспектом для формування професійної компетентності соціальних педагогів.

4.5. Результати експериментального дослідження та їх аналіз

Результати проведеної експериментальної роботи були визначені за модифікованою методикою професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю та за анкетною «Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?» і дали змогу констатувати факт необхідності реалізації педагогічних умов з метою формування професійної компетентності. Сукупність засобів реалізації визначених педагогічних умов позитивно позначились на продуктивності формування професійної компетентності як показника якості професійної підготовки фахівців.

Для порівняння результатів сформованості рівнів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів експериментальних (ЕГ) та контрольних груп (КГ) за модифікованою методикою була проведена діагностика на прикінцевому етапі формувального експерименту, дані якої наведено для кожної групи окремо (див. дод. 3). Зведені результати сформованості рівнів означеної компетентності подано в таблиці 4.5.1.

Таблиця 4.5.1

Зведені результати сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою на формувальному етапі (ЕГ та КГ)

Г Р У П И		Кількість студентів	Р І В Н І							
			Початковий		Оперативний		Тактичний		Стратегічний	
			абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
3 к. МНУ	КГ1	21	17	80,95	3	14,29	1	4,76	—	—
4 к. МНУ	КГ2	33	25	75,76	5	15,15	3	9,09	—	—
5 к. МНУ	КГ3	13	9	69,24	2	15,38	2	15,38	—	—
Всього МНУ		67	51	76,12	10	14,92	6	8,96	—	—
3 к. ПНПУ	ЕГ1	17	3	17,65	4	23,53	6	35,29	4	23,53
4 к. ПНПУ	ЕГ2	21	2	9,52	5	23,81	8	38,10	6	28,57
5 к. ПНПУ	ЕГ3	15	1	6,67	1	6,67	6	40,00	7	46,66
Всього ПНПУ		53	6	11,32	10	18,87	20	37,74	17	32,07
Разом		120	57	47,50	20	16,67	26	21,67	17	14,16

Як свідчать дані, наведені в таблиці 4.5.1, у студентів контрольних груп МДУ відбулися незначні зміни рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, а саме: у 17 студентів КГ1 (80,95 %), 25 студентів КГ2 (75,76 %) та у 9 студентів КГ3 (69,24 %) МНУ, професійна компетентність знаходилася на початковому рівні. Для підвищення *початкового рівня* була необхідна цілеспрямована робота зі студентами: з формування означеної компетентності, підвищення їх мотивації до професійного вдосконалення, сприяння прояву ініціативи і підтримки нововведень у професійно-навчальній діяльності.

Оперативний рівень сформованості професійної компетентності в контрольних групах МНУ зафіксовано у: 3 студентів КГ1 (14,29 %), 5 студентів КГ2 (15,15 %) та 2 студентів КГ3 (15,38 %). Студенти, які відповідали цьому рівню, могли вирішувати деякі поточні питання оперативного характеру та повсякденні проблеми життєдіяльності студентів. Вони були спроможні виконувати завдання лише за зразком або аналогією, навички практичної роботи були не завжди відпрацьовані, спостерігалася невпевненість та нерішучість у діях, хвилювання під час виконання завдань.

Тактичний рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, діагностовано в 1 студента КГ1 (4,76 %), у 3 студентів КГ2 (9,09 %) та у 2 студентів КГ3 (15,38 %). Цей рівень був характерним для студентів з відповідальним ставленням до професійної діяльності, які усвідомлювали необхідність використання сучасних технологій у майбутній роботі та мали позитивну спрямованість на результат. Вони були здатні вирішувати локальні задачі або завдання тактичного характеру із досягнення цілей студентів. На стратегічному рівні сформованості професійної компетентності в контрольних групах не було виявлено жодного студента.

Для більшої наочності, за даними таблиці, було побудовано гістограми сформованості рівнів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю на формувальному етапі за модифікованою методикою (див. рис. 4.5.1. – студенти КГ МНУ, рис. 4.5.2. – студенти ЕГ ПНПУ).

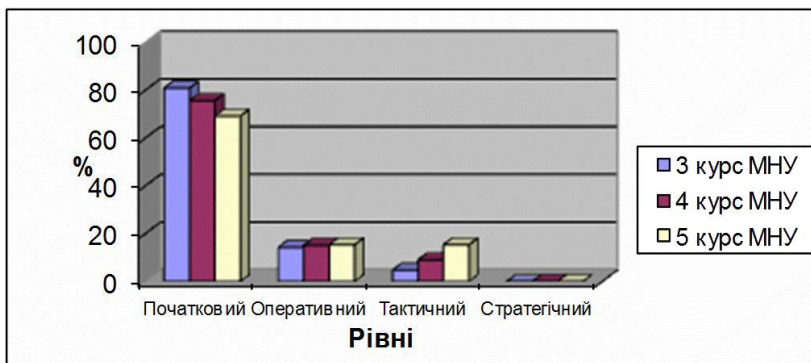


Рис. 4.5.1. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою за результатами формувального експерименту (КГ МНУ)

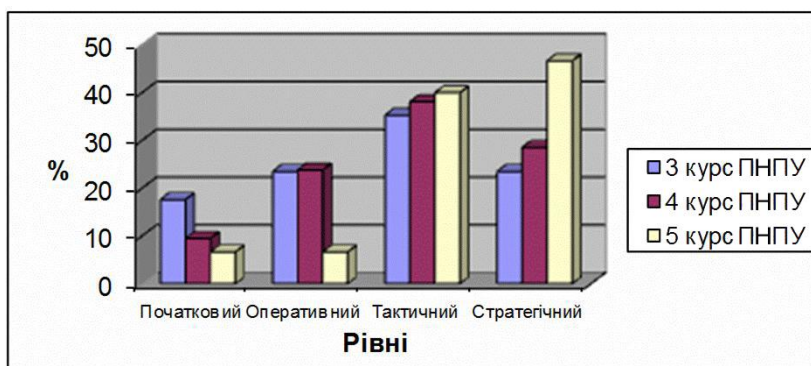


Рис. 4.5.2. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою за результатами формувального експерименту (ЕГ ПНПУ)

Розглянемо дані результатів сформованості рівнів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів експериментальних груп ПНПУ. Дані, наведені в таблиці 2.7 свідчать, що на початковому рівні формування професійної компетентності залишилось 3 студенти в ЕГ1 (17,65 %), 2 студенти в ЕГ2 (9,52 %) та 1 студент в ЕГ3 (6,67 %).

На оперативному рівні сформованості професійної компетентності було визначено 4 студенти в ЕГ1 (23,53 %), 5 студентів в ЕГ2 (23,81 %) та 1 студент в ЕГ3 (6,67 %).

На тактичному рівні сформованості професійної компетентності було зафіксовано 6 студентів ЕГ1 (35,29 %), 8 студентів ЕГ2 (38,10 %) та 6 студентів ЕГ3 (40,00 %).

На стратегічному рівні сформованості професійної компетентності було виявлено 4 студента в ЕГ1 (23,53 %), 6 студентів в ЕГ2 (28,57 %) та 7 студентів в ЕГ3 (46,66 %).

Отже, значне підвищення рівня сформованості професійної компетентності у студентів експериментальних груп на тактичному та стратегічному рівнях пояснюється проведеною експериментальною роботою, тобто цілеспрямованим втручанням у традиційний навчально-виховний процес (лише експериментальних груп) з метою створення сприятливого середовища для реалізації визначених педагогічних умов.

Для аналізу результатів констатувального і формувального етапів експерименту за модифікованою методикою у студентів ЕГ ПНПУ і КГ МНУ з метою визначення зміни суми балів була складена порівняльна характеристика (див. табл. 4.5.2).

Таблиця 4.5.2

Порівняльна характеристика результатів констатувального та формувального експериментів за модифікованою методикою у студентів ЕГ ПНПУ та КГ МНУ

Групи	Кількість студентів	Σ балів констатувального експерименту		Σ балів формувального експерименту		Зміна Σ балів (+, -)	
		Σ балів	Середній бал	Σ балів	Середній бал	Σ балів	Середній бал
КГ1	21	402	19,14	443	21,10	+ 41	+ 1,96
КГ2	33	695	21,06	768	23,27	+ 73	+ 2,21
КГ3	13	297	22,85	333	25,61	+ 36	+ 2,76
Всього по КГ	67	1394	20,80	1544	23,04	+ 150	+ 2,24
ЕГ1	17	329	19,36	748	44,00	+ 419	+ 24,64
ЕГ2	21	459	21,86	1024	48,76	+ 565	+ 26,90
ЕГ3	15	332	22,13	848	56,53	+ 516	+ 34,40
Всього по ЕГ	53	1120	21,13	2620	49,43	+ 1500	+ 28,30
Разом	120	2514	20,95	4164	34,70	+ 1650	+ 13,75

Дані, наведені в таблиці 4.5.2. засвідчили, що загальна сума балів у контрольних групах на прикінцевому етапі експерименту збільшилась на 150 одиниць порівняно із сумою балів на констатувальному етапі, відповідно середній бал збільшився на 2,24.

Загальна сума балів в експериментальних групах на прикінцевому етапі експерименту збільшилась на 1500 балів порівняно із сумою

балів на констатувальному етапі, відповідно середній бал збільшився на 28,30. Це означає, що кількісні показники балів були доказом об'єктивності виміру за модифікованою методикою професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

У ході експериментальної роботи, з метою підтвердження гіпотези дослідження, перевірявся вплив педагогічних умов на формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Для визначення суттєвості впливу педагогічних умов, було проведено порівняльний аналіз розподілу відносних величин рівнів професійної компетентності у ЕГ ПНПУ та КГ МНУ на констатувальному і прикінцевому етапах формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю (див. табл. 4.5.3).

Таблиця 4.5.3

Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у КГ та ЕГ

Групи	Етапи	Рівні професійної компетентності			
		Початковий %	Оперативний %	Тактичний %	Стратегічний %
Миколайівський національний університет ім. В. О. Сухомлинського					
КГ1	Констатувальний	85,71	14,29	—	—
	Прикінцевий	80,95	14,29	4,76	—
КГ2	Констатувальний	78,79	18,18	3,03	—
	Прикінцевий	75,76	15,15	9,09	—
КГ3	Констатувальний	76,92	15,39	7,69	—
	Прикінцевий	69,24	15,38	15,38	—
Всього МНУ	Констатувальний	80,60	16,42	2,98	—
	Прикінцевий	76,12	14,92	8,96	—
Південноукраїнський національний педагогічний університет					
ЕГ1	Констатувальний	82,35	17,65	—	—
	Прикінцевий	17,65	23,53	35,29	23,53
ЕГ2	Констатувальний	76,19	19,05	4,76	—
	Прикінцевий	9,52	23,81	38,10	28,57
ЕГ3	Констатувальний	80,00	13,33	6,67	—
	Прикінцевий	6,67	6,67	40,00	46,66
Всього ПНПУ	Констатувальний	79,25	16,98	3,77	—
	Прикінцевий	11,32	18,87	37,74	32,07

Дані порівняльного аналізу, наведені в таблиці 4.5.3, свідчать, що у 80,60 % студентів від загальної кількості у трьох контрольних групах, на констатувальному етапі експерименту, сформованість професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю відповідала початковому рівню, а у трьох експериментальних групах – 79,25 % від загальної кількості студентів у цих групах. На прикінцевому етапі в експериментальних групах студентів з початковим рівнем сформованості професійної компетентності було діагностовано 11,32 %, тоді як у контрольних групах – 76,12 % від загальної кількості студентів у цих групах.

На оперативному рівні сформованість професійної компетентності у студентів контрольних груп на констатувальному етапі було виявлено 16,42 % від загальної кількості студентів у цих групах, а в експериментальних – 16,98 %. На прикінцевому етапі в контрольних групах на оперативному рівні професійної компетентності було зафіксовано 14,92 % від загальної кількості студентів у контрольних групах, тоді як у експериментальних групах – 18,87 %. Тактичний рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів у контрольних групах на констатувальному етапі експерименту було діагностовано у 2,98 % студентів від загальної кількості у контрольних групах, тоді як у експериментальних групах – 3,77 %. На прикінцевому етапі це відношення значно змінилося відповідно: 8,96 % – студентів у контрольних групах та 37,79 % у експериментальних групах.

Стратегічний рівень сформованості професійної компетентності було діагностовано лише в експериментальних групах на прикінцевому етапі експерименту і становило 32,07 %. У контрольних групах не було виявлено жодного студента на цьому рівні.

Для обчислення рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів за компонентами, на прикінцевому етапі формувального експерименту, підсумкові показники кожної таблиці (див. дод. 3) було складено зведену таблицю результатів за компонентами (див. табл. 4.5.4).

Таблиця 4.5.4

Зведена таблиця результатів формувального етапу експерименту за компонентами професійної компетентності

Групи	Компоненти (критерії)						Всього	
	Діяльнісний		Когнітивний		Особистісний			
	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%
КГ1	151	34,09	194	43,79	98	22,12	443	100
КГ2	280	36,46	307	39,97	181	23,57	768	100
КГ3	122	36,64	149	44,74	62	18,62	333	100
Всього МНУ	553	35,82	650	42,10	341	22,08	1544	100
ЕГ1	322	43,05	253	33,82	173	23,13	748	100
ЕГ2	433	42,28	338	33,01	253	24,71	1024	100
ЕГ2	336	39,62	308	36,32	204	24,06	848	100
Всього ПНПУ	1091	41,64	899	34,31	630	24,05	2620	100
Разом	1644	39,48	1549	37,20	971	23,32	4164	100

Дані, наведені в табл. 4.5.4, засвідчили реальний стан сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів за її компонентами (критеріями) на формувальному етапі експерименту за даними модифікованої методики. КГ МНУ відносні показники за компонентами майже не відрізнялися. Так, у майбутніх соціальних педагогів ЕГ ПНПУ соціально-педагогічна спрямованість умінь та навичок (діяльнісний компонент), становив 41,64 %, тоді як у студентів МНУ – 35,82 %. Соціально-педагогічні, соціально-психологічні та інші професійні знання (когнітивний компонент) засвідчили 34,31 % опитуваних ПНПУ, тоді як у студентів МНУ цей показник становив 42,10 %. Особистісно-професійні (психолого-педагогічні, психоаналітичні, морально-етичні) якості, які складали особистісний компонент, було зафіксовано на рівні 24,05 % у студентів ПНПУ і 22,08 % – у студентів МНУ. Підсумовуючи, відзначимо, що загалом сформованість професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів складала: теоретичні знання – 39,48%, професійні уміння і навички – 37,20 % та особистісні якості – 32,32 %.

Обчислення значущості рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю було проведено так: середнє арифметичне рівнів сформованої професійної компетентності обчислювали за формулою:

$$CP = \sum_{k=1}^v x_k \frac{n_k}{N}, \quad (2.2)$$

де: CP – середнє арифметичне рівня професійної компетентності,
 v – кількість рівнів;
 n_k – значення k -го рівня;
 x_k – кількість студентів на рівні k ;
 N – загальна кількість студентів, які брали участь у експерименті.

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ1 МНУ на початок експерименту:

$$CP \text{ КГ1}_{\text{поч}} = \frac{18 \cdot 1 + 3 \cdot 2 + 0 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{21} = \frac{24}{21} = 1,14.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ1 МНУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP \text{ КГ1}_{\text{кін}} = \frac{17 \cdot 1 + 3 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{21} = \frac{26}{21} = 1,24.$$

Отже, наведені розрахунки за формулою 2.2 дали змогу зробити висновок, що середній рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів контрольних груп МНУ змінився, а саме: у КГ1 на прикінцевому етапі експерименту середній рівень складав 1,24 бали, тоді як на стадії констатувального експерименту він був 1,14 балів, тобто відбулось збільшення на 0,1 бала.

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ2 МНУ на початок експерименту:

$$CP \text{ КГ2}_{\text{поч}} = \frac{26 \cdot 1 + 6 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{33} = \frac{41}{33} = 1,24.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ2 МНУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP \text{ КГ2}_{\text{кін}} = \frac{25 \cdot 1 + 5 \cdot 2 + 3 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{33} = \frac{44}{33} = 1,33.$$

Відповідно, у КГ2 на прикінцевому етапі було 1,33 бали, тоді як на стадії констатувального експерименту він був 1,24 бали, тобто збільшення відбулось на 0,09 бали.

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ3 МНУ на початок експерименту:

$$CP \text{ КГ3}_{\text{поч}} = \frac{10 \cdot 1 + 2 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{13} = \frac{17}{13} = 1,31.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ3 МНУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP_{\text{КГ3}}^{\text{кін}} = \frac{9 \cdot 1 + 2 \cdot 2 + 2 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{13} = \frac{19}{13} = 1,46.$$

У КГ3 на прикінцевому етапі було 1,46 балів, тоді як на стадії констатувального експерименту він був 1,31 бали, тобто збільшення відбулось на 0,15 бали. Значущість цього збільшення було обчислено як відношення відсотків математичного очікування. Відносну зміну рівнів сформованості професійної компетентності у студентів контрольних груп МНУ було знайдено за формулою:

$$\Delta = \frac{CP_2 - CP_1}{CP_1} \cdot 100\%; \quad (2.3)$$

$$\Delta_{\text{КГ1}} = \frac{CP_{\text{КГ1кін}} - CP_{\text{КГ1поч}}}{CP_{\text{КГ1поч}}} \cdot 100\% = \frac{1,24 - 1,14}{1,14} \cdot 100\% = 8,77 \ %.$$

$$\Delta_{\text{КГ2}} = \frac{CP_{\text{КГ2кін}} - CP_{\text{КГ2поч}}}{CP_{\text{КГ2поч}}} \cdot 100\% = \frac{1,33 - 1,24}{1,24} \cdot 100\% = 7,26 \ %.$$

$$\Delta_{\text{КГ3}} = \frac{CP_{\text{КГ3кін}} - CP_{\text{КГ3поч}}}{CP_{\text{КГ3поч}}} \cdot 100\% = \frac{1,46 - 1,31}{1,31} \cdot 100\% = 11,45 \ %.$$

Наведені розрахунки за формулою 2.3 свідчать про незначне підвищення рівня сформованості професійної компетентності у студентів контрольних груп МНУ. Так, у студентів КГ1 приріст на прикінцевому етапі експерименту склав 8,77%, у студентів КГ2 – 7,26 %, а у студентів КГ3 – 11,45 %.

Обчислення значущості рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів експериментальних груп ПНПУ було проведено аналогічно за формулою 2.2. Так, середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів ЕГ1 ПНПУ на початок експерименту:

$$CP_{\text{ЕГ1}}^{\text{поч}} = \frac{14 \cdot 1 + 3 \cdot 2 + 0 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{17} = \frac{20}{17} = 1,18.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів ЕГ1 ПНПУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP_{\text{ЕГ1}}^{\text{кін}} = \frac{3 \cdot 1 + 4 \cdot 2 + 6 \cdot 3 + 4 \cdot 4}{17} = \frac{45}{17} = 2,65.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів ЕГ2 ПНПУ на початок експерименту:

$$CP_{EG2_{поч}} = \frac{16 \cdot 1 + 4 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{21} = \frac{27}{21} = 1,29.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів EG2 ПНПУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP_{EG2_{кін}} = \frac{2 \cdot 1 + 5 \cdot 2 + 8 \cdot 3 + 6 \cdot 4}{21} = \frac{60}{21} = 2,86.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів EG3 ПНПУ на початок експерименту:

$$CP_{EG3_{поч}} = \frac{12 \cdot 1 + 2 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{15} = \frac{19}{15} = 1,27.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів EG3 ПНПУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP_{EG3_{кін}} = \frac{1 \cdot 1 + 1 \cdot 2 + 6 \cdot 3 + 7 \cdot 4}{15} = \frac{49}{15} = 3,27.$$

Наведені розрахунки за формулою 2.2 засвідчили, що середній рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів експериментальних груп ПНПУ значно змінився, а саме: у EG1 на прикінцевому етапі експерименту середній рівень склав 2,65 бали, тоді як на етапі констатувального експерименту він був 1,18 бали, відбулось збільшення на 1,47 бали; у EG2 на прикінцевому етапі експерименту середній рівень склав 2,86 бали, тоді як на етапі констатувального експерименту він був 1,29 бали, тобто відбулось збільшення на 1,57 бали; у EG3 аналогічно – 3,27, а був 1,27, збільшення на 2,0 бали.

Значущість цього збільшення було обчислено як відношення відсотків математичного очікування. Відносну зміну рівнів сформованості професійної компетентності у студентів експериментальних груп ПНПУ було знайдено аналогічно за вказаною вище формулою 2.3:

$$\Delta_{EG1} = \frac{CP_{eg1кін} - CP_{eg1поч}}{CP_{eg1поч}} \cdot 100 \% = \frac{2,65 - 1,18}{1,18} \cdot 100\% = 124,58\%.$$

$$\Delta_{EG2} = \frac{CP_{eg2кін} - CP_{eg2поч}}{CP_{eg2поч}} \cdot 100 \% = \frac{2,86 - 1,29}{1,29} \cdot 100\% = 121,71\%.$$

$$\Delta_{EG3} = \frac{CP_{eg3кін} - CP_{eg3поч}}{CP_{eg3поч}} \cdot 100 \% = \frac{3,27 - 1,27}{1,27} \cdot 100\% = 157,48\%.$$

Наведені розрахунки за формулою 2.3 свідчать про значне підвищення рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів експериментальних груп ПНПУ. Зокрема, у студентів ЕГ1 на прикінцевому етапі експерименту приріст становив 124,58 %, тобто збільшився у 2,25 рази порівняно з даними на констатувальному етапі експерименту; у студентів ЕГ2 на прикінцевому етапі експерименту приріст становив 121,71 %, тобто збільшився у 2,22 рази у порівнянні з даними на констатувальному етапі експерименту; у студентів ЕГ3 на прикінцевому етапі експерименту приріст становив 157,48 %, тобто збільшився у 2,57 рази порівняно з даними на констатувальному етапі експерименту.

Отже, результати проведеного експериментального дослідження з реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю довели статистичну значущість позитивних змін у підвищенні рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх соціальних педагогів експериментальних груп. Зміни у стані сформованості професійної компетентності студентів контрольних груп не були статистично значущими.

Доведено правомірність висунутої гіпотези: підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю відбувалася більш продуктивно, тому що в навчальному процесі були реалізовані такі педагогічні умови: соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів; впровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю; занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну діяльність із студентською молоддю.

ВИСНОВКИ

Вдосконалення системи соціально-професійної освіти в Україні буде мати успіх на підставі виокремлення як компонента таких соціально-педагогічних умов у вищій школі, які б не лише змінювали освітній простір, але й давали б змогу оперативнo змінювати стратегію і тактику підготовки фахівця нової генерації та нового мислення, активізувати основні тенденції розвитку технологій навчання майбутніх спеціалістів соціальної сфери.

У нашому дослідженні проаналізовано теоретичні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю; здійснено науково-методичне забезпечення формування професійної компетентності у соціальних педагогів; проведено діагностичну роботу на констатувальному і формувальному етапах дослідження; визначено педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю та викладено їх практичну реалізацію.

Виконане дослідження має теоретико-експериментальний характер, результати якого підтверджують основні положення гіпотези, правильність концептуальних ідей та дозволяють зробити деякі загальні висновки:

1. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю – це багатогранний, інтегративний, педагогічний процес, який забезпечується створенням необхідних педагогічних умов для оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, професійним досвідом з метою формування особистісно-професійних якостей, що необхідні для успішного функціонування у системі міжособистісних відносин, результатом чого є формування професійної компетентності соціальних педагогів.

2. Виявлено, що в Україні склалися два напрями досліджень щодо підготовки соціальних педагогів. Перший напрям розвивається у зв'язку з професійною підготовкою учителя до соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю, як складова його професійної діяльності. Другий напрям – це спеціальна підготовка соціального педагога, як професіонала до роботи з різними категоріями населення. За першим напрямом, під час професійної підготовки вчителя, соціально-педагогічний компонент є додатковою спеціалізацією, яка лише деякою мірою може забезпечити виконання завдань соціально-педагогічної діяльності. Щодо другого напрямку, то за останні десять

років представлено скромні напрацювання, в яких розглядається підготовка соціальних педагогів як професіоналів до роботи з різними категоріями населення.

3. У дослідженні встановлено, що студент одночасно є об'єктом педагогічної діяльності та суб'єктом навчальної і комунікативної діяльності. Об'єктом педагогічної діяльності студент є тому, що продукти діяльності викладача матеріалізуються у знаннях, уміннях, навичках та рисах характеру студента. У свою чергу, суб'єктом навчальної діяльності студент не народжується, а стає ним під впливом виховання. Теоретична, практична, наукова та інша інформація, якою має оволодіти студент, для нього є лише об'єктом діяльності, що сам по собі не забезпечує суб'єктності майбутнього фахівця. Соціальний педагог університету покликаний допомогти студентові стати суб'єктом діяльності з метою особистісної та професійної самореалізації.

4. У роботі визначено соціально значущі риси студентської молоді як об'єкта роботи соціального педагога: формування соціальної зрілості, що передбачає здатність студентів до оволодіння необхідною сукупністю соціальних ролей; набуття відповідальності, толерантності; прагнення до саморозвитку, самореалізації; визначення майбутнього життєвого шляху; пошук сенсу життя і прагнення до нових ідей; потреба інтенсивного спілкування в інтелектуальному середовищі; активна взаємодія з різними соціальними інститутами; поширення інтересів на мистецтво, культуру, спорт, організацію особистого життя тощо.

5. Показником якості підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю було визначено професійну компетентність. Професійна компетентність розглядається нами як інтегративне особистісно-діяльнісне утворення та цілісна сукупність збалансованого поєднання професійних знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей та професійного досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов. Структуру професійної компетентності визначають когнітивний (психологічні та соціально-педагогічні знання), діяльнісний (соціально-педагогічні уміння і навички), особистісний (особистісно-професійні якості) компоненти.

6. Специфічними функціями соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю визначено: соціально-захисна; професійно-розвивальна; професійно-мотиваційна; соціально-адаптивна; проблемно-орієнтована; функція сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації.

7. Критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, як показника якості підготовки, виступили: когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти. Показниками критеріїв виступили ознаки специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. Відповідно до критеріїв і показників було визначено та охарактеризовано стратегічний, тактичний, оперативний та початковий рівні сформованості їх професійної компетентності.

8. Педагогічними умовами підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю виступили: соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів; упровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю; занурення майбутніх соціальних педагогів до активної соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю. Провідним засобом реалізації першої педагогічної умови було впровадження спецкурсу «Соціально-педагогічний супровід студентської молоді», що передбачав формування професійної компетентності соціальних педагогів за ознаками когнітивного компонента. Реалізація другої педагогічної умови відбувалася у процесі вивчення та застосування АВС-техніки та елементів коучінг-технології, яка була спрямована на формування особистісного компонента професійної компетентності соціальних педагогів. Третя педагогічна умова передбачала оптимальну організацію, планування і контроль соціально-педагогічної практики, яка була спрямована на формування діяльнісного компонента професійної компетентності.

9. У результаті проведеного дослідження в експериментальних групах стратегічний рівень сформованості професійної компетентності у студентів на прикінцевому етапі експерименту становив 32,07 %, тоді як на констатувальному етапі був відсутній. Тактичний рівень засвідчили 37,74 % майбутніх соціальних педагогів (було 3,77 %). Кількість студентів, для яких був характерним оперативний рівень сформованості професійної компетентності на прикінцевому етапі становив 18,87 % (було 16,98). Початковий рівень значно зменшився після експерименту і становив 11,32 % (було 79,25 %). У контрольних групах суттєвих змін не відбулося. Так, стратегічний рівень професійної компетентності на констатувальному та прикінцевому етапах був відсутній. Тактичний рівень продемонстрували 8,96 % студентів (було 2,98 %); оперативний – 14,92 % (було 16,42 %); початковий – 76,12 % (було 80,60 %).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. З метою подальшого розвитку наукових пошуків щодо

професійної підготовки соціальних педагогів, увага має бути спрямована на такі проблеми як: організація просвітницької діяльності в соціальній сфері; розробка нових технологій підготовки та організації роботи зі студентською молоддю, її соціального захисту; розробка і наукове обґрунтування моделі управління соціальними інститутами тощо.

Основні наукові положення і результати дослідження викладено та опубліковано у 12 одноосібних публікаціях автора у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Алексюк А. М.* Освітні технології навчання в сучасній вищій школі України: Деякі питання теорії і практики / *А. М. Алексюк* // Технології навчання. – Рівне, 1999. – 11 с.
2. *Ананьев Б. Г.* К психофизиологии студенческого возраста / *Б. Г. Ананьев* // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С. 5–8.
3. *Андрущенко В. П.* Філософія соціальної роботи в Україні на рубежі століть / *В. П. Андрущенко* // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2002. – № 1. – С. 41–44.
4. *Архипова С. П.* Соціальна педагогіка : [навч.-метод. посібник] / *С. П. Архипова, Г. Я. Майборода*. – Черкаси – Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 268 с.
5. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности научно-педагогических исследований: дидактический опыт / *Ю. К. Бабанский*. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
6. *Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / *Б. Ц. Бадмаев*. – М., 2001.
7. *Балл Г. О.* Психологія праці та професійної підготовки особистості: [навчальний посібник] / *Балл Г. О., Бастун М. В., Гордієнко В.* та ін. – Хмельницький : Універ, 2001. – 330 с.
8. *Батышев С. Я.* Профессиональная подготовка / *С. Я. Батышев* // Энциклопедия профессионального образования : В 3-х т. / Под ред. Батышева С. Я. – М. : АПО, 1998. – Т. 2. – 390 с.
9. *Безпалько О. В.* Види та оцінка якості послуг у соціально-педагогічній роботі на рівні громади / *О. В. Безпалько* // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – № 3. – С. 29–37.
10. *Безпалько О. В.* Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : [навчальний посібник] / *О. В. Безпалько*. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 134 с.
11. *Беловолов В. А.* Психолого-педагогические аспекты внедрения активных методов в учебный процесс / *В. А. Беловолов, С. П. Беловолова* // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития школы : Сборник научных трудов. – Новосибирск, 1997.
12. *Бех І. Д.* Виховання особистості: Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / *І. Д. Бех*. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

13. *Бех І. Д.* Виховання особистості: Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / *І. Д. Бех*. – К. : Либідь, 2003. – 340 с.
14. *Бех І. Д.* Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації / *І. Д. Бех* // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2001. – № 3(4). – С. 57–62.
15. *Бех І. П.* Деякі аспекти нової виховної парадигми / *І. П. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Лемківський* // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 5–17.
16. *Богданова І. М.* Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / *І. М. Богданова*. – К., 2003. – 40 с.
17. *Богданова І. М.* Теоретичні засади обґрунтування проблем розвитку педагогічної інтуїції / *І. М. Богданова* // Наука і освіта. – Одеса, 2006. – № 3–4. – С. 83.
18. *Богданова І. М.* Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : [монографія] *І. М. Богданова*. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
19. *Богданова І. М.* Шляхи та засоби розвитку педагогічної інтуїції / *І. М. Богданова* // Наука і освіта. – Одеса, 2006. – № 5–6. – С. 149–151.
20. *Богданова І. М.* Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії і практики : [навч. посіб.] / *І. М. Богданова* ; Південноукр. держ. пед. ун-т (Одеса) / Біла О. О., Богданова І. М., Курлянд З. Н. та ін. / За ред. І. М. Богданової. – Одеса : Пальміра, 2005. – 544 с.
21. *Богданова І. М.* Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психических состояний / *Богданова И. М., Дидусь Н. И., Казанджи Ф. И. и др.* – Одесса : Одесский гос. пед. ин-т им. К. Д. Ушинского, 1991. – 142 с.
22. *Богущ А. М.* Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / *А. М. Богущ* // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 62–67.
23. *Боднар Л. В.* Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / *Л. В. Боднар*. – Одеса, 2006. – 20 с.
24. *Бойко А.* Особливість практичного навчання у соціальній роботі / *А. Бойко, І. Грига* // Соціальна політика і соціальна робота. – 2001. – № 4. – С. 95.
25. Большая Советская Энциклопедия (в 30 томах). Гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М. : «Советская Энциклопедия», 1976. Т. 25 Струнино-Тихорецк, 1976. – 600 с.
26. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мешеряков, В. П. Зинченко. – СПб., 2004. – 578 с.

27. Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (П-Я). – Пер. с англ. / Ребер Артур. – ООО «Издательство АСТ», 2003. – 560 с.
28. Большой толковый словарь русского языка / Сост. Кузнецов С. А. – СПб., 1988. – 592 с.
29. *Борисова Г. В.* Современные технологии обучения : [методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении] / Под ред. Борисовой Г. В., Аветовой Т. Ю. – СПб., 2002. – 236 с.
30. *Бочарова В. Г.* Задачи и перспективы развития социальной педагогики в современных условиях / *В. Г. Бочарова.* – М. : Центр социальной педагогики РАО, 1996. – 12 с.
31. *Бочарова В. Г.* Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход / *В. Г. Бочарова.* – М., 1999. – 184 с.
32. *Бочарова В. Г.* Социальная работа: знакомство с профессией / *В. Г. Бочарова.* – М. : Просвещение, 1993. – 46 с.
33. *Васильев В. В.* Критерії оцінки ефективності педагогічного процесу професійної адаптації / *В. В. Васильев* // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 8–11.
34. *Вайнола Р. Х.* Творча особистість у ракурсі соціально-педагогічної діяльності / *Р. Х. Вайнола* // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – № 3. – С. 38–48.
35. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТР. Перун, 2004. – 1209 с.
36. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи : [підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури] / *С. С. Вітвицька.* – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
37. *Власенко А. С.* Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе : [уч. зап. Моск. обл. инст.] / *А. С. Власенко.* – М., 1971. – С. 54.
38. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. / *Л. С. Выготский.* – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984.
39. *Галагузова Ю. Н.* Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов : [пособ. для студ.] / *Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н.* – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
40. *Галагузова М. А.* Социальная педагогика: Курс лекций : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Под общ. ред. Галагузовой М. А. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
41. *Гаргай В. Б.* Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель / *В. Б. Гаргай* // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 54–59.

42. *Голви У. Тимоти.* Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте (The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace) / *Тимоти. У. Голви.* – М. : «Альпина Бизнес Букс», 2005. – 252 с.
43. *Головатий М. Ф.* Молодіжна політика в Україні: проблеми оновлення / *М. Ф. Головатий.* – К. : Наукова думка, 1993. – 236 с.
44. *Гонеев А. Д.* Основы коррекционной педагогики : учебное пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / *Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялаева Н. В.* ; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 1999. – 280 с.
45. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / *С. У. Гончаренко.* – К. : Либідь. – 1997. – 374 с.
46. *Горностай П.* Життєва компетенція в умовах обмеженості життєвого світу / *П. Горностай* // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : Наук.-метод. збірник. – К. : Конспект, 2000. – С. 44–47.
47. *Григорьев С. И.* Теория и методология социальной работы / *С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова.* – М. : Юрист, 1994. – 334 с.
48. *Грин Дж.* Коучинг принятия решений / *Дж. Грин, Э. М. Грант.* – СПб. : Питер, 2005. – 144 с.
49. *Дауни М.* Эффективный коучинг: Уроки тренера коучей / *М. Дауни.* – М. : Добрая книга, 2005. – 288 с.
50. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
51. *Джулиан Биркиншоу.* Команда победителей. Лидерство в стиле Свена-Йорана Эрикссона / *Биркиншоу Джулиан, Крейнер Стюарт.* – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. – 240 с.
52. *Довбня С.* Кому нужен коучинг / *С. Довбня.* – Топ-менеджер, 06/2003. – С. 128.
53. *Дьяченко М. И.* Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / *М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович.* – Мн. : «Хэлтон», 1998. – 399 с.
54. *Дьяченко М. И.* Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / *М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович.* – Мн. : Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
55. *Егоров Д. Е.* Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / *Д. Е. Егоров.* – Казань, 2003. – 19 с.
56. *Євтух М. Б.* Соціальна педагогіка : [підручник] / *М. Б. Євтух, О. П. Сердюк.* – 2-ге вид., стереотип. – К. : МАУП, 2003. – 232 с.

57. *Євтух М. Б.* Філософсько-методологічні підходи до вивчення та вдосконалення навчальної діяльності у вищій школі / *М. Б. Євтух, О. П. Сердюк* // Педагогіка і психологія професійної освіти. – № 1. – 2000. – С. 24–33.
58. *Жезлова С. А.* Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / *С. А. Жезлова*. – Кострома, 2000.
59. *Жоголева О. Р.* Современный процесс социализации студенческой молодежи / Социально-экономические проблемы трансформационной экономики. Сб. мат-ов / *О. Р. Жоголева*. – Тюмень : «Вектор Бук», 2006. – В. 3. – С. 217.
60. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация : [учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности 031000] / *В. И. Загвязинский*. – М. : Академия, 2001. – 187 с.
61. *Зайнишев И. Г.* Функции и роли социальных работников в условиях обеспечения адресной системы социальной защиты населения : [учеб.- метод. пособие] / *И. Г. Зайнишев*. – М. : Союз, 1997. – 138 с.
62. Закон України «Про вищу освіту» // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 9–51.
63. Закон України «Про освіту» № 1060XII від 23.05.1991 // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – С. 21–52.
64. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 42. – 213 с.
65. Закон України «Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні» // Голос України. – № 68. – 1993.
66. *Зверева И. Д.* Развитие социальной работы и социальной педагогики в Украине / *И. Д. Зверева, Г. М. Лактионова* // Практическая психология и социальная работа. – 2001. – № 4. – С. 2–6.
67. *Зверева И. Д.* Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : [монографія] / *И. Д. Зверева*. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
68. *Зверева И. Д.* Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / *И. Д. Зверева* ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 41 с.
69. *Зданевич Л. В.* Процес адаптації студентів і його особливості в педагогічному вузі / *Л. В. Зданевич* // Наука і сучасність: Зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – Т. 30: Педагогіка. Філософія. – С. 57.

70. *Зданевич Л. В.* Як живеться студентів? Системне дослідження процесу адаптації студентів нового прийому до умов життєдіяльності ВНЗ / *Л. В. Зданевич* // Гуманітарні науки. – 2002. – № 2. – С. 174.
71. *Зимняя И. А.* Профессиональные роли и функции социального работника / *И. А. Зимняя* // Рос. журнал соц. работы. – 1995. – № 1. – С. 79–82.
72. *Зимняя И. А.* Социальная работа как профессиональная деятельность / *И. А. Зимняя* // Социальная работа. – 1992. – Вып. 2. – С. 15–19.
73. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : [учеб. пособие] / *И. А. Зимняя* ; Под ред. Зимней И. А. – М., 1999. – 283 с.
74. *Зязюн І. А.* Гуманізм освіти ХХІ століття: Філософський і психологічний аспект / *І. А. Зязюн* // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 23–34.
75. *Зязюн І. А.* Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / *І. А. Зязюн*. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
76. *Иоффе Д.* Дзюдо стратегия. Как сделать силу конкурентов своим преимуществом / *Д. Иоффе, М. Квэк*. – Серия : Гарвардская школа бизнеса. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 318 с.
77. *Каган М. С.* Системный подход и гуманитарное знание / *М. С. Каган*. – Л. : ЛГУ, 1991. – 319 с.
78. *Казмиренко В. П.* Социальная психология организаций / *В. П. Казмиренко*. – К., 1993. – 183 с.
79. *Капська А. Й.* Ступенева педагогічна система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери / *А. Й. Капська* // Науковий часопис : Серія 11. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2004. – 1(23). – С. 19–29.
80. *Капська А. Й.* Професійно-етична культура як обов'язковий компонент особистості спеціаліста / *А. Й. Капська* // Соціалізація особистості. – Т. XVII. – К., 2002. – 243 с.
81. *Капська А. Й.* Соціальна робота : [навчальний посібник] / *А. Й. Капська*. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
82. *Карамушка Л. М.* Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : [методичні рекомендації] / *Л. М. Карамушка М. П. Малигіна*. – Київ–Рівне, 2003. – 20 с.
83. *Карпенко О. Г.* Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : [монографія] / *О. Г. Карпенко* ; За редакцією С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
84. *Карпова Э. Э.* Категория качества в теории и практике профессиональной подготовки учителя : автореф. дисс. ... докт.

- пед. наук : 13.00.04 / Э. Э. Карпова ; Южноукраинский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Одесса, 1994. – 41 с.
85. Кичаев А. Технологии достижения целей. PR-пособие в стиле коучинг / А. Кичаев. – М. : ГроссМедиа Ферлаг, 2004. – 144 с.
 86. Кичук Н. В. От творчества учителя к творчеству ученика / Н. В. Кичук. – Измаил : Измаильский пед. ин-тут, 1992. – 96 с.
 87. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин – М. : Знание. – 1999. – 222 с.
 88. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 22–27.
 89. Ключева Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – С. 168–176.
 90. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : [навч. посібник] / Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
 91. Коваль Л. Г. Проблеми соціальної роботи з дітьми та молоддю в Україні / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, І. О. Хохленков // Вісник КДУ. – Вип. 2. – К. : КДУ, 1996. – С. 173–189.
 92. Козут С. Я. Системи професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ освіти України і Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Я. Козут ; Львівський нац. ун-т. – Львів, 2004. – 21 с.
 93. Козловська О. В. Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників : Зб. тестів для керівників закладів освіти / Козловська О. В., Романюк А. Й., Урунський В. І. (укладачі). – Тернопіль, 1999. – С. 14.
 94. Козловська І. Проблеми інновації у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика : [монографія] / За ред. Козловської І. та Я. Кміта. – Львів : Сполом, 2004. – 244 с.
 95. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
 96. Комаров В. А. Адаптационный потенциал молодежи / В. А. Комаров // Пед. образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 59–60.
 97. Кон И. Психология ранней юности : Кн. для учителя / И. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
 98. Конституція України. Ухвалена на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. – К., 1996.
 99. Коучинг: истоки, подходы, перспективы. Сборник. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 110 с.

100. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / *В. Г. Кремень*. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
101. *Кремень В. Г.* Вища освіта в Україні / *В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко*. – К. : Знання, 2005. – 302 с.
102. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / *Н. В. Кузьмина*. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
103. *Курлянд З. Н.* Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів / *З. Н. Курлянд*. – Одеса, 1993. – 242 с.
104. *Курлянд З. Н.* Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / *З. Н. Курлянд*. – Одеса, 1995. – 160 с.
105. *Курлянд З. Н.* Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / *З. Н. Курлян*. – Одесса, 1992 – 39 с.
106. *Кучмиева С. И.* Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов / *С. И. Кучмиева* // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 3. – С. 40–42.
107. *Лактіонова Г. М.* Теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / *Г. М. Лактіонова* ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 35 с.
108. *Лансберг М.* Коучинг: Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем вы работаете : Пер. с англ. / *М. Лансберг*. – М. : ЭКСМО, 2004. – 151 с.
109. *Левківська Г. П.* Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : [навч. посібник для вищих навч. закладів] / *Г. П. Левківська*. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – 128 с.
110. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / *А. Н. Леонтьев*. – М. : Просвещение, 1975. – 410 с.
111. *Лисовский В. Т.* Советское студенчество: социологические очерки / *В. Т. Лисовский*. – М. : Высшая школа, 1990. – 304 с.
112. *Литвиненко С. А.* Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / *С. А. Литвиненко*. – Рівне, 2005. – 40 с.
113. *Ліненко А. Ф.* Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / *А. Ф. Ліненко* ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1996. – 44 с.

114. *Лозова В. І.* Пізнавальна активність школярів : [навч. посібник] / *В. І. Лозова.* – Харків : Основа, 1990. – С. 24–29.
115. *Лоренц И.* Социальная работа в изменяющейся Европе / *И. Лоренц.* – Амстердам-Киев : КМА, 1997. – 184 с.
116. *Луговий В. І.* Педагогічна освіта в Україні: структура, функції, тенденції розвитку / *В. І. Луговий.* – К. : КМАУП, 1994. – 196 с.
117. *Максимов В. Е.* Коучинг от А до Я. Возможно все / *В. Е. Максимов.* – СПб. : Издательство «Речь», 2004. – 264 с.
118. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / *А. К. Маркова.* – М., 1996. – 217 с.
119. *Мацкевич Ю. Р.* Підготовка соціального педагога до роботи з людьми похилого віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / *Ю. Р. Мацкевич* ; Луганський держ. пед. ун-т. – Луганськ, 2003. – 20 с.
120. *Межирицький О. Я.* Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / *О. Я. Межирицький.* – Луганськ, 2003. – 21 с.
121. *Меднікова Г. С.* Адаптація і самореалізація особистості та роль сучасного мистецтва в цьому процесі / *Г. С. Меднікова* // Вища школа. – 2003. – № 2/3. – С. 71–78.
122. *Мигович І. І.* Теоретичні і організаційно-методичні аспекти підготовки фахівців для соціальної роботи / *І. І. Мигович* // Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Держ. центр соціал. служб для молоді, 2002. – С. 48–58.
123. *Мищик Л. И.* Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты) / *Л. И. Мищик.* – Запорожье : Запорожский гос. ун-т, 1996. – 183 с.
124. *Мищик Л. И.* Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / *Л. И. Мищик* ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1997. – 41 с.
125. *Мищик Л. И.* Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : [монографія] / *Л. И. Мищик.* – Запоріжжя, 1997. – 370 с.
126. *Морено Дж.* Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / *Дж. Морено.* – М., 1958.
127. *Москвичов С. Г.* Мотивація, діяльність і управління як взаємопов'язані категорії : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / *С. Г. Москвичов* ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 39 с.

128. *Мудрик А. В.* Социализация: задачи социальной педагогики / *А. В. Мудрик* // Магистр. – 1993. – № 3. – С. 40–50.
129. *Нагорний Б. Г.* Студентство і сучасність / *Б. Г. Нагорний, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко.* – К. : Арістей, 2005. – 164 с.
130. *Найн А. Я.* Инновации в образовании / *А. Я. Найн.* – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челябинской обл., Челяб. Фил. ИПОМО РФ, 1995. – 288 с.
131. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
132. Новый тлумачний словник української мови : В 4-х т. – Т. 2. – К. : «Аконіт», 2001. – 427 с.
133. Нормативно-методичні матеріали Міністерства освіти і науки України. – № 1/9-303. – 1998. – 374 с.
134. *Овчарова Р. В.* Технологии практического психолога образования / *Р. В. Овчаров* . – М. : Сфера, 2000. – 448 с.
135. *Овчарук О.* Ключові компетентності: Європейське бачення / *О. Овчарук.* // Управління освітою. – серпень, 2003. – Спец. випуск. – С. 6–9.
136. *Огнев А. С.* Организационное консультирование в стиле коучинг / *А. С. Огнев.* – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 192 с.
137. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / *С. И. Ожегов* . – М. : Русский язык, 1984. – 816 с.
138. *Околетов О. П.* Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования. Тенденции развития / *О. П. Околетов* // Высшее образование России. – 1994. – № 2. – С. 28–35.
139. *Осипова Т. Ю.* Сутність понять «наставник» і «наставництво» в сучасній педагогічній літературі / *Т. Ю. Осипова* // Науковий вісник ПДПУ імені К. Д. Ушинського : Зб. наук. пр. – Одеса, 2006. – Вип. № 11–12. – С. 64.
140. Основні поняття і терміни педагогічної соціології. – К., 1995. – 80 с.
141. *Панина Т. С.* Современные способы активизации обучения : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / *Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова* ; под ред. *Т. С. Паниной*. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
142. *Панченко А.* Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : [метод. посіб.] / *А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех.* – К. : А.П.Н., 2003. – 146 с.
143. *Парслоу Э.* Коучинг в обучении: практические методы и техники / *Э. Парслоу, М. Рэй.* – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.

144. *Пащенко С. Ю.* Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / *С. Ю. Пащенко* ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 19 с.
145. Педагогическая энциклопедия. Гл. ред.: И. А. Каиров (глав. ред.), Ф. Н. Петров (глав. ред.) [и др.], – Т. 4. – М. : «Советская Энциклопедия», 1968 (Энциклопедии. Словари. Справочники). Сн – Я. – 1968. – 912 с.
146. Педагогическая энциклопедия в 4-х томах. – М., 1964.
147. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / Колектив авторів: Бартенєва І. О., Богданова І. М., Бужина І. В. та ін. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.
148. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / *Л. А. Петровская*. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
149. Підготовка // Енциклопедія професійного образования : В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – Т. 2. – 272 с.
150. *Поліщук В. А.* Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : [монографія] / *В. А. Поліщук* ; За ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
151. *Пометун О.* Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / *О. Пометун, Л. Пирожєнко*. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
152. *Пономарєнко О. В.* Формування професійно-етичної культури соціального педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 *О. В. Пономарєнко*. – К., 2001. – 16 с.
153. *Поташиник М. М.* Понятие «качество образования» / *М. М. Поташиник* // Народное образование. – 1999. – № 7–8. – 170 с.
154. *Петровский А. В.* Психология. Словарь / Под общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
155. *Рачева С. С.* Развитие социальной компетентности студентов на основе проектного обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / *С. С. Рачева*. – СПб., 2003. – 20 с.
156. Результати моніторингового опитування населення України стосовно соціального становища молоді: Український інститут соціальних досліджень – К. : ЦСМ/УІМ. – 2005. – № 9.
157. *Рогачев С. А.* Коучинг: возможности применения в бизнесе / *С. А. Рогачев*. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 155 с.
158. *Романова Н. Ф.* Методичні рекомендації щодо створення та розвитку студентських соціальних служб / *Н. Ф. Романова*. – К. : ДСССДМ, 2005. – 116 с.

159. *Романова Н. Ф.* Організація і управління діяльністю студентських соціальних служб у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / *Н. Ф. Романова* ; Центральный інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
160. Российская энциклопедия социальной работы : В 2 т. / Под ред. А. М. Панова, Е. И. Холостовой. – М. : ИСР, 1997. – 639 с.
161. *Рубин Б.* Студент глазами социологов / *Б. Рубин, Ю. Колесников.* – Ростов, 1968. – 38 с.
162. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / *С. Л. Рубинштейн.* – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
163. *Рыбкин И.* Коучинг социального успеха / *И. Рыбкин.* – М. : Институт общегосударственных исследований, 2005. – 224 с.
164. *Савченко С. В.* Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / *С. В. Савченко* ; Луганський нац. пед. ун-т. – Луганськ, 2004. – 43 с.
165. *Самоукина Н.* Коучинг – ваш проводник в мире бизнеса / *Н. Самоукина, Н. Туркулец.* – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.
166. *Сведнер Х.* Об организации социальной работы в системе обучения социологов в Швеции / *Х. Сведнер* // Социальная работа: Теория и практика деятельности социальных работников и их подготовка в системе высшего образования. – М., 1992.
167. *Семиченко В. А.* Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / *В. А. Семиченко* // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 176–203.
168. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии / *Е. В. Сидоренко.* – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.
169. *Симонов В. П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами : [учеб. пособие] / *В. П. Симонов.* – М. : Педагог. общество России, 1999. – 427 с.
170. *Сисоева С. О.* Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / *С. О. Сисоева* // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 319–363.
171. *Сластенин В. А.* Формирование социально-активной личности учителя: вопросы методологии и методики / *В. А. Сластенин* // Формирование социально-активной личности учителя. – М. : МГПИ, 1982.
172. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М., 2002. – 328 с.

173. Словарь-справочник практического психолога / Под ред. Конюхова Н. И. – Воронеж : Изд-во НПО «МодЭк», 1996. – 224 с.
174. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толостухової – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.
175. *Смірнова В. О.* Поняття «інтерактивний підхід» у структуруванні знань професійної підготовки / *В. О. Смірнова* // Педагогічний процес: теорія і практика. – Вип. 2. – К. : Вид-во ЕКМО, 2003. – С. 163–172.
176. *Смолкин А. М.* Методы активного обучения / *А. М. Смолкин*. – М., 1991. – 175 с.
177. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
178. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 327 с.
179. *Сокурянская Л. Г.* Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода : [монография] / *Л. Г. Сокурянская*. – Харьков : Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
180. *Сорокоумов А.* Стратегии успеха в эпоху перемен. Коучинг игроков в бизнесе / *А. Сорокоумов*. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 143 с.
181. *Сорочинська В. Є.* Соціальна адаптація молоді в сучасних умовах // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / *В. Є. Сорочинська*. – К., 2003. – Вип. 35. – С. 259–274.
182. Соціальна педагогіка : [підручник] / За ред. проф. Капської А. Й. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
183. Соціальна педагогіка : 36. навч. програм / За заг. ред. С. П. Архипової. – Черкаси : Черкаський держ. пед. ун-т, 2003. – 272 с.
184. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Зверевної. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
185. Соціологія: короткий енциклопедичний словник. Уклад. : В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін. ; Під заг. ред. В. І. Воловича. – К., 1998. – С. 478–479.
186. *Стасюк В. Д.* Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук / *В. Д. Стасюк*. – Одеса, 2003. – 18 с.
187. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібн.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / За ред. О. І. Пометун. – К. : Вид.-во А.С.К., 2004. – 192 с.

188. *Теплов Б. М.* Психология индивидуальных различий / *Б. М. Теплов* // Избранные труды : В 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
189. *Тенфер Й.* Модерация как средство повышения эффективности работы на собраниях и заседаниях [Электронный ресурс] / *Й. Тенфер*. – Режим доступа : www.ngosnews.ru/nwfa/method/04_skill.htm. – 2004. – 27 декабря.
190. Технология социальной работы : [учеб. пособ.] / Под ред. И. Г. Зайнышева. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
191. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д. ; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
192. *Тименко В. М.* Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / *В. М. Тименко*. – К., 2005. – 19 с.
193. *Толстоухова С. В.* Організаційно-педагогічні основи функціонування системи соціальних служб для молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / *С. В. Толстоухова*. – К., 2001. – 157 с.
194. *Уитмор Джон.* Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента. Развитие людей. Высокая эффективность / *Джон Уитмор*. – М. : Издательство Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
195. *Уитмор Дж.* Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом : [практическое пособие] / *Джон Уитмор*. – М. : Финансы и статистика, 2001. – 160 с.
196. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 437 с.
197. *Улятовская Е. А.* Подготовка будущих учителей по активизации самостоятельной познавательной деятельности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / *Е. А. Улятовская*. – Измаил, 1998. – 21 с.
198. *Уотсон Дж.* Психология как наука о поведении / *Дж. Уотсон*. – М.-Л., 1926, Харьков, 1926; статьи К. S. Lashley. – «Psychol. Rev.», 1925.
199. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : Пед. соч. в 6-ти т. / *К. Д. Ушинский* – Т. 5 – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.
200. *Фалинська З. З.* Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / *З. З. Фалинська*. – Вінниця, 2006. – 22 с.
201. Философский словарь. Под ред. М. М. Розенталя. – Изд. 3-е. – М., Политиздат, 1975. – 495 с.

202. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л. И. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Попова. – М., Сов. энцикл., 1983. – 486 с.
203. Формирование модели специалиста с высшим образованием. – Томск : Изд-во Томск. ин-та, 1984. – 195 с.
204. *Харгроув Р.* Ваш коуч: Помощь в решении самых запутанных проблем в управлении, бизнесе и карьере / *Р. Харгроув, М. Рено.* – Сибирское университетское издательство, 2005. – 264 с.
205. *Харченко С. Я.* Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности : [монография] / *С. Я. Харченко.* – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.
206. *Харченко С. Я.* Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : [монографія] / *С. Я. Харченко.* – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 370 с.
207. *Холостова Е. И.* Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника / *Е. И. Холостова.* – М. : Союз, 1993. – 34 с.
208. *Холод Б. І.* Нові технології навчання: Науково-методичний збірник / Гол. ред. Холод Б. І.; Ред. кол. : Савченко О. Я., Ляшенко О. І., Федяєва А. М. та ін. – К. : НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – 256 с.
209. *Чебикін О. Я.* Емоційна регуляція діяльності як основи гуманізації процесу навчання / *О. Я. Чебикін* // Наука і освіта. – 1997. – № 1. – С. 3–13.
210. *Черниш Н.* Соціологія. Курс лекцій / *Н. Черниш.* – Львів : Кальварія, 2004. – 234 с.
211. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения : [методическое пособие] / *М. А. Чошанов.* – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.
212. *Чошанов М. А.* Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / *М. А. Чошанов* // Педагогика. – 1997. – Вип. 2. – С. 21–29.
213. *Чубук Р. В.* Деякі аспекти становлення та розвитку соціально-педагогічної діяльності в закладах освіти України / *Р. В. Чубук* // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : Зб. наук. праць. – 2005. – № 3–4. – С. 46–53.
214. *Чубук Р. В.* Організація діяльності студентської соціальної служби як механізм вирішення соціальних проблем студентів / *Р. В. Чубук* // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики: Міжвузівський зб. наук. праць. Вип. 33/34. – Одеса : Астропринт, 2007. – С. 163–168.

215. *Чубук Р. В.* Організація і управління соціальною роботою із студентською молоддю в умовах університету / *Р. В. Чубук* // Зб. наук. праць ДонДУУ: «Соціологія управління». Серія «Спеціальні та галузеві соціології». Т. VI. Вип. 2(47). – Донецьк, 2005. – С. 174–177.
216. *Чубук Р. В.* Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю як психолого-педагогічна проблема / *Р. В. Чубук* // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип. 13. Ч. 2. – Ялта, 2007. – С. 246–254.
217. *Чубук Р. В.* Соціальна робота: цінності та етика / *Р. В. Чубук* // Досвід та перспективи соціальної роботи: Україна – Німеччина. Зб. матеріалів II Міжнародної наук.-практ. конф. 16-17 травня 2002 року. – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2002. – С. 111–112.
218. *Чубук Р. В.* Соціальний коучінг як функціонально-обумовлена необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю / *Р. В. Чубук* // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 9. – С. 103–107.
219. *Чубук Р. В.* Сутність та структура спроможності соціального педагога до виконання функцій соціального коучінгу при роботі із студентською молоддю / *Р. В. Чубук* // Наукові праці: науково-методичний журнал. Т. 75. Вип. 62. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – С. 98–103.
220. *Чубук Р. В.* Формування соціальної та професійної компетентностей у процесі підготовки соціальних педагогів / *Р. В. Чубук* // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2007. – Вип. 9. – С. 505–512.
221. *Чернілевський Д. В.* Методологія наукової діяльності: [навчальний посібник]: Вид. 2-ге, допов. / *Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська, Ю. М. Козловський та ін.* / За ред. професора *Д. В. Чернілевського*. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
222. *Шапиро Б. Ю.* Проблема целостного подхода в обучении социальной работе / *Б. Ю. Шапиро* // Образование в области социальной работы в России. – М., 1996. – С. 10–15.
223. *Шашенко С. Ю.* Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / *С. Ю. Шашенко*; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 23 с.

224. *Шишовец Т. А.* Справочник социального педагога: (Педагогика. Психология. Управление) / *Т. А. Шишовец.* – М. : ВАКО, 2005. – 208 с.
225. *Шмалей С. В.* Психофізіологічні характеристики соціальної адаптації // Соціалізація особистості : Зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова / *С. В. Шмалей.* – К., 2000. – Вип. 1. – С. 13–26.
226. *Штефан Л. А.* Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-90-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / *Л. А. Штефан* ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2003. – 42 с.
227. *Щукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : [учеб. пособие для студ. пед. институтов] / *Г. И. Щукина.* – М., 1979. – 157 с.
228. *Ядов В. А.* Личность как объект и субъект социальных отношений / *В. А. Ядов* // Социология и современность. – Т. 1. – М. : Наука, 1977.
229. *Яновська Л. Г.* Самостійна робота студентів під час педагогічної практики / *Л. Г. Яновська* // Наука і освіта. – Одеса, 2001. – № 6. – С. 123–124.
230. Краткий словарь по социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : 11.03.2004:< www.rubricon.com/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
231. *Смирнов В.* Спортинг, коучинг и консалтинг: логика спорта в бизнесе. – 16.08.2005. Сайт «Сообщества менеджеров «Executive» [Электронный ресурс] / *В. Смирнов.* – Режим доступа : http://www.e-xecutive.ru/without/article_3370/.
232. Leonard P. Towards a paradigm for radikal practice / P. Leonard // Radikal social work / Ed. R Bailey and N. Braik. L., 1975.
233. Swedner H. People's welfare and investigation of problems of life-provision / H. Swedner. – N.Y., 1986.
234. Gallwey, Timothy. The Inner Game of Tennis / Timothy.Gallwey. – Random House, New York, 1974.
235. Gallwey, Timothy. The Inner Game of Golf. Jonathan Cape / Timothy Gallwey, London, 1981.
236. Gallwey, Timothy. The Inner Game of Work / Timothy Gallwey. – Orion Business Books, 2000.
237. Leonard, Tomas J. The Portable Coach / Tomas J. Leonard. – Scribner, 1998.
238. Leonard, Tomas J. Working wisdom / Tomas J. Leonard. – Coach U, 1998.
239. Parsloe, Eric. Coaching, Mentoring and Assessing, Kogan Page / Eric Parsloe. – London, 1992.

- 240. Whitmore, John. Coaching for Performance / John Whitmore // The new edition of the practical coaching. Nicholas Brealey Publishng Ltd, 1992.
- 241. Stack, Jack. The Great Game of Business / Jack Stack. – New York, Doubleday, 1992.

ДОДАТКИ

Додаток А

Модифікована методика дослідження рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю (за Н. Ключєвою)

Мета дослідження: оцінка рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, відповідно до компонентів (когнітивний, діяльнісний, особистісний) та специфічних функцій соціального педагога.

Інструкція для учасників дослідження:

Шановні колеги! В опитувальнику конкретизовано ознаки професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю відповідно до специфічних функцій за допомогою методики Н. Ключєвої.

Просимо Вас за кожною ознакою дати відповідну оцінку діяльності соціального педагога:

Ознаками соціально-захисної функції є:

- знання нормативно-правових документів щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю;
- знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу;
- уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу;
- уміння нестандартно підходити до вирішення питань соціальної підтримки та захисту;
- позитивне ставлення до соціально-виховного середовища ВНЗ;
- розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості студента.

Ознаками професійно-розвивальної функції є:

- знання теорії профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю;
- знання системи заходів щодо розвитку професійних можливостей студентів;
- уміння проводити діагностику здібностей і профпридатності студентів;
- уміння організовувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей;

- наявність власних психолого-педагогічних якостей (комунікабельність, зовнішня привабливість, уміння навіювати та переконувати, оптимізм);
- бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей.

Ознаками професійно-мотиваційної функції є:

- знання теорії мотивації та професійного становлення студентів;
- знання форм і методів організації практичної діяльності студентів;
- сприяння мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві;
- застосування мотивації для професійного становлення;
- підвищення мотивації студентів з метою саморозвитку;
- усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності.

Ознаками соціально-адаптивної функції є:

- знання теорії соціалізації і адаптації студентської молоді;
- знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги;
- уміння сприяти соціалізації та адаптації студентів;
- сприяння в організації та участі у діяльності студентської соціальної служби;
- власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка);
- наявність соціально значущих якостей соціального педагога (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність).

Ознаками проблемно-орієнтованої функції є:

- знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів;
- знання сучасних способів активізації навчання та знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг);
- уміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи зі студентами;
- сприяння студентам у вирішенні проблемних ситуацій з метою навчити приймати власне рішення;
- спільна комунікація зі студентами щодо знаходження життєвого балансу;
- прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій.

Ознаками функції сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації є:

- знання теорії пізнання та саморозвитку особистості;
- знання і використання методик самодіагностики і самооцінки;
- уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання;

- уміння організовувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей студентів;
- бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації;
- стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення.

Функціонально (за компонентами) ознаки конкретизовано так:

Когнітивний компонент професійної компетентності характеризується такими ознаками: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 31, 32.

Діяльнісний компонент компетентності характеризується такими ознаками: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34.

Особистісний компонент компетентності характеризується такими ознаками: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30, 35, 36.

Для оцінки вибрано таку шкалу балів: 0 балів – ознака не виявляється; 2 бали – ознака виявляється не явно; 4 бали – ознака виявляється чітко.

Обробка даних дослідження та їх інтерпретація:

На підставі відповідей, за наведеною нижче таблицею, визначте набрану кількість балів.

Ключ-таблиця – для підрахунку балів:

Таблиця А.1

№ ознаки	а	б	с
1	0	2	4
2	4	2	0
3	2	0	4
4	4	0	2
5	0	4	2
6	4	0	2
7	0	2	4
8	4	0	2
9	0	2	4
10	2	4	0
11	0	2	4
12	4	0	2
13	2	4	0
14	4	0	2
15	0	4	2
16	2	0	4
17	0	2	4
18	2	4	0
19	0	2	4
20	4	2	0
21	2	0	4
22	4	0	2
23	0	4	2
24	4	0	2
25	0	2	4
26	4	0	2
27	0	2	4
28	2	4	0
29	0	2	4
30	4	0	2
31	2	4	0
32	4	0	2
33	0	4	2
34	2	0	4
35	0	2	4
36	2	4	0

**Підсумкове обчислення рівнів сформованості
компетентності соціального педагога:**

*Якщо Ви набрали від 55 до 72 балів – **стратегічний рівень**:* це означає, що Ви володієте великою кількістю задатків працювати соціальним педагогом із студентською молоддю з сучасним стилем поведінки. Ви вірите в людей, їх знання і хороші якості. Вимогливі до себе і своїх колег. Ви відповідальний, сумлінний та кваліфікований спеціаліст, який ініціативно і творчо підходить до вирішення професійних завдань. Ви можете вирішувати проблеми стратегічного характеру, найбільш значущі для розвитку індивідуальності студента, розробляти стратегії і завдання по досягненню мети студента.

*Якщо Ви набрали від 37 до 54 балів – **тактичний рівень**:* це означає, що ви можете виконувати функції соціального педагога із студентською молоддю, але нерідко будете зустрічатися з труднощами (і тим частіше, чим менше балів Ви зуміли набрати за нашою шкалою). Для студентів Ви не тільки професіонал своєї справи, а й людина з найкращими якостями, яка у важких ситуаціях зробить все можливе для надання допомоги і підтримки словом і ділом. Ви можете вирішувати локальні задачі або завдання тактичного характеру для досягнення професійно-особистісної мети студента.

*Якщо Ви набрали від 19 до 36 балів – **оперативний рівень**:* це означає, що Ви можете вирішувати тільки деякі поточні питання і повсякденні проблеми життєдіяльності студентів. Вам необхідно більше уваги приділяти професійному вдосконаленню, організації практичної діяльності серед студентів, проявляти більше ініціативи, займати більш активну життєву позицію. Не зупиняйтесь на досягнутому.

*Якщо Ви набрали до 18 балів – **початковий рівень** сформованості професійної компетентності соціальних педагогів:* це означає, що Ви недостатньо прагнете до професійного вдосконалення і вивчення специфіки роботи. Проявляйте більше ініціативи і підтримуйте нововведення. Вам необхідно переглянути деякі свої погляди і відмовитись від консерватизму, повірити у власні можливості і в людей, що Вас оточують. Бажаємо Вам успіхів!

Додаткова ключ-таблиця

для підрахунку балів щодо обчислення рівнів сформованості компетентності соціального педагога до виконання специфічних функцій під час роботи зі студентською молоддю за компонентами

Таблиця А.2

Компоненти	№ ознаки	а	б	с
Діяльнісний	3	2	0	4
	4	4	0	2
	9	0	4	2
	10	2	4	0
	15	4	0	2
	16	0	4	2
	21	2	0	4
	22	4	0	2
	27	0	2	4
	28	2	4	0
	33	0	4	2
	34	2	0	4
Когнітивний	1	0	2	4
	2	4	2	0
	7	0	2	4
	8	4	0	2
	13	2	4	0
	14	2	0	4
	19	0	2	4
	20	4	2	0
	25	0	2	4
	26	4	0	2
	31	2	4	0
	32	4	0	2
Особистісний	5	4	0	2
	6	0	2	4
	11	0	2	4
	12	4	0	2
	17	0	2	4
	18	2	4	0
	23	0	4	2
	24	4	0	2
	29	0	2	4
	30	4	0	2
	35	0	2	4
	36	2	4	0

*Додаток Б***Результати констатувального експерименту за модифікованою методикою 3 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського***Таблиця Б.1*

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	5	8	3	16
2	5	8	3	16
3	6	9	3	18
4	11	15	5	31
5	6	7	3	16
6	5	8	4	17
7	6	8	2	16
8	6	7	3	16
9	6	8	3	17
10	13	16	4	33
11	5	8	3	16
12	6	9	3	18
13	5	8	4	17
14	6	9	3	18
15	7	7	3	17
16	5	9	4	18
17	12	16	4	32
18	5	8	4	17
19	6	9	3	18
20	7	7	4	18
21	5	8	4	17
Сума балів	138	192	72	402
Середній бал	6,57	9,14	3,43	19,14
% %	34,33	47,76	17,91	100 %

18 студентів – до 18 балів – 85,71 % – початковий рівень;

3 студенти – від 19 до 36 балів – 14,29 % – оперативний рівень.

Результати таблиці Б.1 відображено на графіку (див. рис. Б.1):

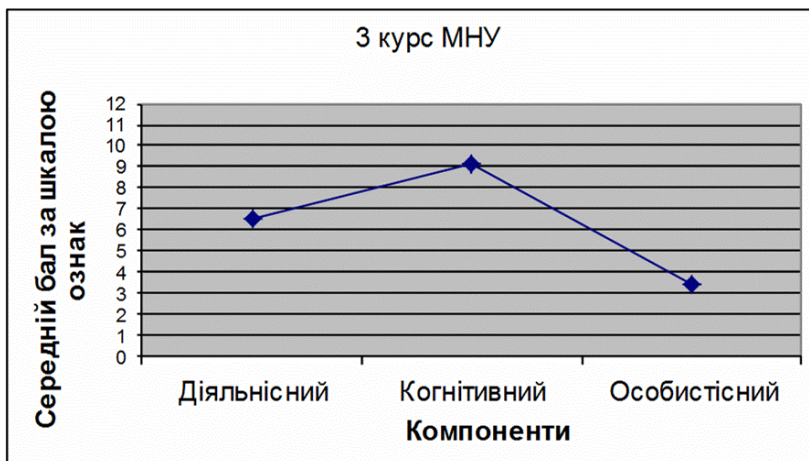


Рис. Б.1. Результати констатувального експерименту за модифікованою методикою 3 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського

Результати таблиці Б.2. відображено на графіку (див. рис. Б.2):

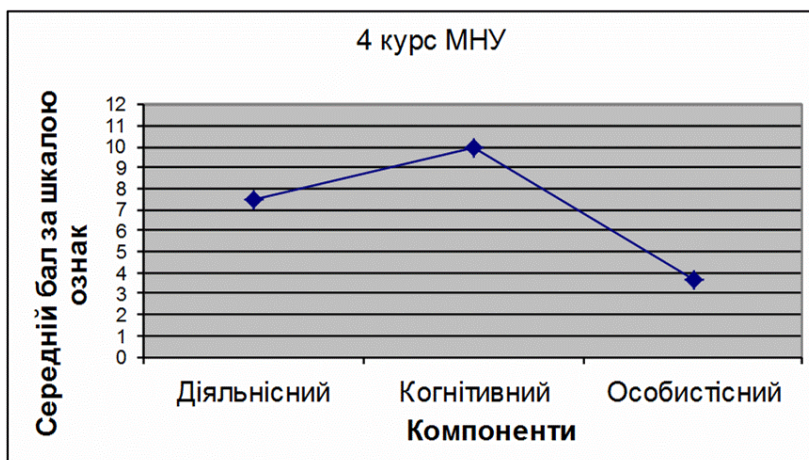


Рис. Б.2. Результати констатувального експерименту за модифікованою методикою 4 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського

**Результати констатувального експерименту за модифікованою
методикою 4 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського**

Таблиця Б.2

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	6	8	3	17
2	14	16	5	35
3	6	8	3	17
4	6	8	2	16
5	6	9	3	18
6	12	16	5	33
7	6	8	3	17
8	5	8	3	16
9	6	9	3	18
10	6	8	3	17
11	12	16	5	33
12	5	8	3	16
13	6	8	3	17
14	6	9	3	18
15	18	22	9	49
16	6	8	3	17
17	6	9	3	18
18	5	8	3	16
19	6	8	3	17
20	6	9	3	18
21	14	16	5	35
22	6	9	3	18
23	5	8	3	16
24	6	8	3	17
25	14	15	5	34
26	6	9	3	18
27	5	8	3	16
28	14	15	5	34
29	5	7	4	16
30	6	7	4	17
31	5	8	3	16
32	6	8	4	18
33	6	7	4	17
Сума балів	247	328	120	695
Середній бал	7,48	9,94	3,64	21,06
% %	35,54	47,19	17,27	100 %

26 студентів – до 18 балів – 78,79 % – початковий рівень;
 6 студентів – від 19 до 36 балів – 18,18 % – оперативний рівень;
 1 студент – від 37 до 54 балів – 3,03 % – тактичний рівень.

Результати констатувального експерименту за модифікованою методикою 5 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського

Таблиця Б.3

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	14	17	4	35
2	7	8	2	17
3	7	9	2	18
4	6	9	3	18
5	7	8	2	17
6	22	26	4	52
7	7	9	2	18
8	7	8	2	17
9	6	8	3	17
10	7	9	2	18
11	14	17	4	35
12	8	8	1	17
13	6	9	3	18
Сума балів	118	145	34	297
Середній бал	9,08	11,15	2,62	22,85
%	39,73	48,82	11,45	100 %

10 студентів – до 18 балів – 76,92 % – початковий рівень;
 2 студенти – від 19 до 36 балів – 15,39 % – оперативний рівень;
 1 студент – від 37 до 54 балів – 7,69 % – тактичний рівень.

Результати таблиці Б.3 відображено на графіку (див. рис. Б.3):

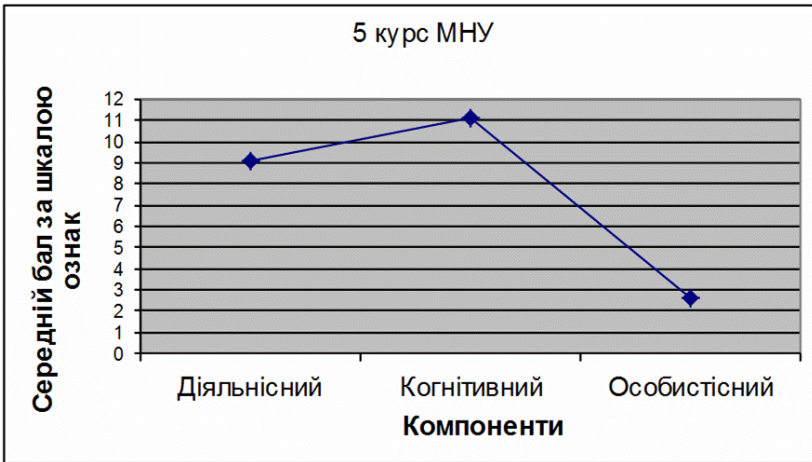


Рис. Б.3. Результати констатувального експерименту за модифікованою методикою 5 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського

Результати таблиці Б.4 відображено на графіку (див. рис. Б.4):

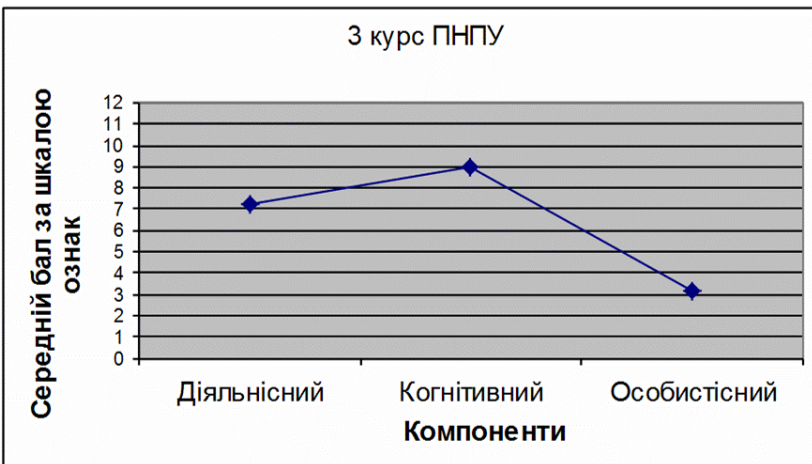


Рис. Б.4. Результати констатувального експерименту за модифікованою методикою 3 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського

Результати констатувального експерименту за модифікованою методикою 3 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського

Таблиця Б.4

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	5	8	3	16
2	6	8	3	17
3	15	15	6	36
4	6	8	3	17
5	6	8	3	17
6	6	7	2	15
7	14	15	5	34
8	5	8	3	16
9	6	7	2	15
10	5	8	3	16
11	6	8	3	17
12	7	8	2	17
13	5	7	3	15
14	14	16	5	35
15	6	7	2	15
16	5	8	3	16
17	6	7	2	15
Сума балів	123	153	53	329
Середній бал	7,24	9,00	3,12	19,36
%%	37,39	46,50	16,11	100%

14 студентів – до 18 балів – 82,35 % – початковий рівень;

3 студенти – від 19 до 36 балів – 17,65 % – оперативний рівень.

**Результати констатувального експерименту за модифікованою
методикою 4 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

Таблиця Б.5

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	6	7	3	16
2	7	7	3	17
3	14	15	4	33
4	6	7	4	17
5	7	8	3	18
6	14	15	6	35
7	6	7	4	17
8	6	6	4	16
9	7	7	3	17
10	21	25	5	51
11	7	8	3	18
12	7	6	3	16
13	7	6	4	17
14	7	7	4	18
15	6	6	4	16
16	13	15	5	33
17	6	7	4	17
18	7	7	4	18
19	14	15	6	35
20	6	6	4	16
21	7	7	4	18
Сума балів	181	194	84	459
Середній бал	8,62	9,24	4,00	21,86
%%	39,43	42,27	18,30	100%

16 студентів – до 18 балів – 76,19 % – початковий рівень;

4 студенти – від 19 до 36 балів – 19,05 % – оперативний рівень;

1 студент – від 37 до 54 балів – 4,76 % – тактичний рівень.

Результати таблиці Б.5 відображено на графіку (див. рис. Б.5):

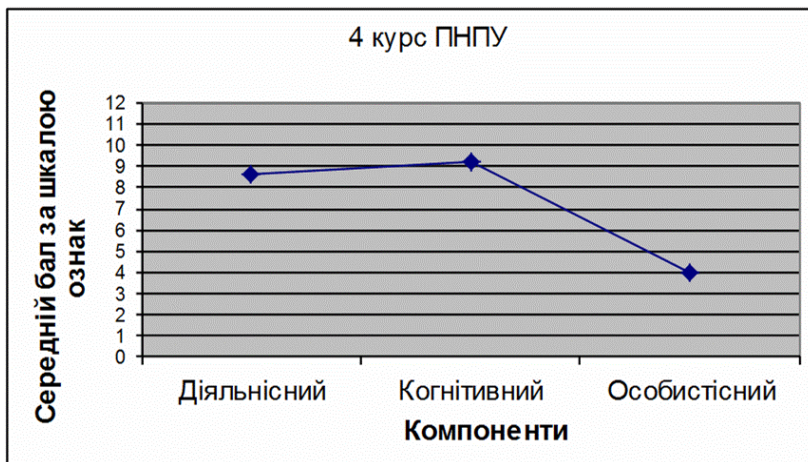


Рис. Б.5. Результати констатувального експерименту за модифікованою методикою 4 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського

Результати таблиці Б.6 відображено на графіку (див. рис. Б.6):

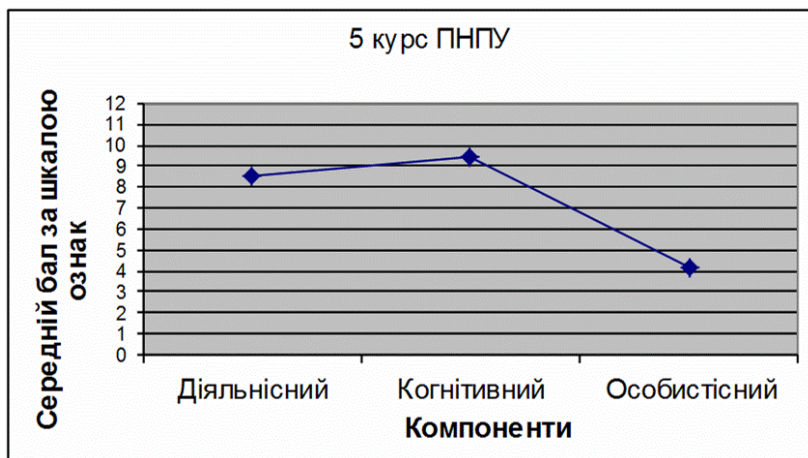


Рис. Б.6. Результати констатувального експерименту за модифікованою методикою 5 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського

**Результати констатувального експерименту за модифікованою
методикою 5 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

Таблиця Б.6

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	6	8	3	17
2	6	9	3	18
3	15	16	4	35
4	6	8	4	18
5	7	7	3	17
6	6	7	5	18
7	21	23	8	52
8	6	7	5	18
9	7	7	3	17
10	6	7	5	18
11	7	7	3	17
12	16	15	4	35
13	6	7	5	18
14	6	7	4	17
15	7	6	4	17
Сума балів	128	141	63	332
Середній бал	8,53	9,4	4,2	22,13
% %	38,55	42,47	18,98	100%

12 студентів – до 18 балів – 80,00 % – початковий рівень;

2 студенти – від 19 до 36 балів – 13,33 % – оперативний рівень;

1 студент – від 37 до 54 балів – 6,67 % – тактичний рівень.

Додаток В

АНКЕТА

**«Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом
зі студентською молоддю?»**

Мета дослідження: виявлення показників професійної компетентності соціального педагога до виконання професійних функцій під час роботи зі студентською молоддю (їх орієнтацію і спрямованість не лише на виконання професійних завдань, а й на врахування потреб, інтересів студентів тощо).

Інструкція для учасника дослідження: прочитавши запитання, на окремому аркуші паперу запишіть його номер і порядок буквенне позначення варіанту відповіді, яка Вам найбільш імпонує. Надалі, користуючись табличкою-ключем, підрахуйте суму балів, набрану Вами під час анкетування, на основі чого одержите відповідь на запитання, чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?

Уявіть собі, що відповідно до функціональних обов'язків Ви маєте проводити соціальний супровід студентів, які мають потребу в соціальній підтримці та захисті:

1. Чи обов'язково необхідними для Вас є знання нормативно-правових документів, методів і технологій організації соціального супроводу студентської молоді?

- а) ці знання не є обов'язковими;
- б) ці знання потрібні деякою мірою;
- с) ці знання обов'язково необхідні в роботі.

2. Чи вважаєте Ви, що позитивне ставлення до соціального середовища ВНЗ та усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності, має для Вас важливе значення?

- а) має важливе значення;
- б) інколи;
- с) не має ніякого значення.

3. Чи умієте Ви нестандартно підходити до питань соціальної підтримки та застосовувати при цьому інноваційні технології?

- а) намагаюсь у деяких випадках;
- б) не вмію;
- с) завжди проявляю ініціативу і творчість.

Перед Вами стоїть завдання: розкрити професійні можливості та здібності студентів:

4. Чи умієте Ви діагностувати здібності та професійну придатність студентів і організувати заходи щодо їх розвитку методами інтерактивного навчання?

a) так, умію проводити діагностику і використовувати методи інтерактивного навчання;

b) така робота для мене є проблемною;

c) не впевнений, що зумію це зробити.

5. Чи бажаєте Ви сприяти соціалізації особистості студента та корегувати його соціальні цінності?

a) не маю такого бажання;

b) бажаю займатись такою діяльністю;

c) займаюсь цим без бажання.

6. Чи вважаєте Ви, що для організації творчої діяльності серед студентів, необхідні власні творчі здібності і уміння?

a) вважаю, що обов'язково необхідні;

b) не можу відповісти на це питання;

c) не обов'язково потрібні.

Уявіть собі, що Ви працюєте соціальним педагогом зі студентами. Які знання та уміння Вам необхідні для сприяння соціальній адаптації студентів та підвищенню їх мотивації до професійного становлення?

7. На Вашу думку, знання теорії соціалізації та адаптації студентської молоді до умов навчання у ВНЗ допоможуть Вам організувати практичну діяльність серед студентів чи ні?

a) не знаю;

b) можливо;

c) так.

8. Як Ви вважаєте, врахування взаємодії стимулів та мотивів поведінки студентів, сприяє підвищенню мотивації студентів до саморозвитку?

a) обов'язково сприяє;

b) не сприяє;

c) сприяє деякою мірою.

9. Чи орієнтуєтесь Ви в сучасних тенденціях розвитку особистості студента, з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві щодо мотивації на професію?

a) не цікавлюсь цими процесами;

b) орієнтуюсь слабо;

c) так, орієнтуюсь у тенденціях і сприяю мотивації.

Надання кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки та допомоги в різних видах життєдіяльності студентів буде продуктивним, якщо:

10. Чи компетентні Ви, як соціальний педагог, організувати діяльність студентської соціальної служби, яка буде володіти інформацією щодо соціальних проблем студентської молоді?

- a) маю сумніви щодо своєї спроможності;
- b) так, спроможний до вирішення організаційних та інформаційних питань;
- c) не спроможний.

11. Чи впевнені Ви, що Ваш власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція) і Ваша комунікація допомагає студентам при знаходженні життєвого балансу?

- a) не впевнений у цьому;
- b) впевнений деякою мірою;
- c) абсолютно впевнений.

12. Чи здатні Ви організувати роботу гуртків та клубів за інтересами студентів у вищому навчальному закладі?

- a) так я володію такими здібностями;
- b) не маю організаторських здібностей;
- c) взяв би участь в організації, але за допомогою інших.

Уявіть собі, що Ви працюєте у відділі, який сприяє вирішенню проблемних ситуацій студентів за допомогою спільного знаходження життєвого балансу:

13. Чи є для Вас важливими знання та уміння щодо проведення тренінгів із студентами?

- a) важливо деякою мірою;
- b) для мене це є важливим і необхідним;
- c) ні, неважливо.

14. Чи вважаєте Ви, що розвиток власних соціально значущих якостей соціального педагога (гуманність, компетентність, відповідальність, інтуїція, толерантність тощо), допомагають та впливають на продуктивність вирішення проблемних ситуацій, що виникають у студентів?

- a) так, допомагають;
- b) вважаю, що ні;
- c) допомагають незавжди.

15. Чи вважаєте Ви, що вирішення проблемних ситуацій за допомогою ефективних запитань, допомагає повному розкриттю можливостей студента, з метою прийняття ним кінцевого рішення?

- a) ні, це не допомагає при вирішенні проблемних ситуацій;
- b) так, допомагає в повній мірі;
- c) допомагає, але не в усіх ситуаціях.

Для сприяння саморозвитку, самопізнанню, самоствердженню, самооцінці, самоорганізації, самореалізації студентської молоді Вам, як соціальному педагогу, які знання, уміння, навички необхідні для цього:

16. Знання теорії пізнання і саморозвитку особистості та уміння використовувати методики самодіагностики і самооцінки, є для Вас важливими?

- a) важливо деякою мірою;
- b) неважливо;
- c) так, дуже важливо.

17. Чи є у Вас стійке прагнення до поліпшення уміння саморегуляції соціальної поведінки та бажання до саморозвитку і самопізнання?

- a) ні, я до цього не прагну;
- b) прагнення присутнє деякою мірою;
- c) так, прагну до поліпшення і саморозвитку.

18. Чи є у Вас прагнення до власної всебічної самореалізації, яка допоможе Вам стимулювати студентів до самонавчання і самовдосконалення?

- a) інколи з'являється таке прагнення;
- b) так, самореалізація допоможе мені стимулювати студентів;
- c) такого прагнення не маю.

Для оцінки відповідей на запитання вибрано відповідну шкалу балів:

- 0 балів* – ознака не виявляється;
- 2 бали* – ознака виявляється неявно;
- 4 бали* – ознака виявляється чітко.

Обробка даних дослідження та їх інтерпретація:

Залежно від відповіді, за наведеною нижче таблицею визначте набрану кількість балів. Правильну відповідь Ви отримаєте лише в тому випадку, якщо відповідатимете на кожне питання максимально відверто.

Ключ-таблиця – для підрахунку балів:

Таблиця В.1

№ запитання	a	b	c
1	0	2	4
2	4	2	0
3	2	0	4
4	4	0	2
5	0	4	2
6	4	0	2
7	0	2	4
8	4	0	2
9	0	2	4
10	2	4	0
11	0	2	4
12	4	0	2
13	2	4	0
14	4	0	2
15	0	4	2
16	2	0	4
17	0	2	4
18	2	4	0

Підсумкове обчислення рівнів сформованості компетентності соціального педагога:

Якщо Ви набрали від 55 до 72 балів: це означає, що Ви володієте великою кількістю задатків працювати соціальним педагогом із студентською молоддю з сучасним стилем поведінки. Ви вірите в людей, їх знання і хороші якості. Вимогливі до себе і своїх колег. Ви відповідальний, сумлінний та кваліфікований спеціаліст, який ініціативно і творчо підходить до вирішення професійних завдань. Ви можете вирішувати проблеми стратегічного характеру, найбільш значущі для розвитку індивідуальності студента, розробляти стратегії і завдання із досягнення мети студента.

Якщо Ви набрали від 37 до 54 балів: це означає, що ви можете виконувати функції соціального педагога із студентською молоддю, але нерідко будете зустрічатися з труднощами (і тим частіше, чим менше балів Ви зуміли набрати за нашою шкалою). Для студентів Ви не тільки професіонал своєї справи, а й людина з найкращими якостями, яка у важких ситуаціях зробить все можливе для надання

допомоги і підтримки словом і ділом. Ви можете вирішувати локальні задачі або завдання тактичного характеру для досягнення професійно особистісної мети студента.

Якщо Ви набрали від 19 до 36 балів: це означає, що Ви можете вирішувати тільки деякі поточні питання і повсякденні проблеми життєдіяльності студентів. Вам необхідно більше уваги приділяти професійному вдосконаленню, організації практичної діяльності серед студентів, проявляти більше ініціативи, займати більш активну життєву позицію. Не зупиняйтесь на досягнутому.

Якщо Ви набрали до 18 балів: це означає, що Ви недостатньо прагнете до професійного вдосконалення і вивчення специфіки роботи. Проявляйте більше ініціативи і підтримуйте нововведення. Вам необхідно переглянути деякі свої погляди і відмовитись від консерватизму, повірити у власні можливості і в людей, що Вас оточують. Бажаємо Вам успіхів.

Додаткова ключ-таблиця

для підрахунку балів щодо обчислення рівнів сформованості компетентності соціального педагога до виконання професійних функцій під час роботи зі студентською молоддю за компонентами:

Таблиця В.2

Компоненти	№ запитання	a	b	c
Діяльнісний	3	2	0	4
	4	4	0	2
	5	0	4	2
	10	2	4	0
	12	4	0	2
	15	0	4	2
Когнітивний	1	0	2	4
	2	4	2	0
	7	0	2	4
	8	4	0	2
	13	2	4	0
	16	2	0	4
Особистісний	6	4	0	2
	9	0	2	4
	11	0	2	4
	14	4	0	2
	17	0	2	4
	18	2	4	0

**Результати констатувального експерименту за анкетой
3 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського**

Таблиця В.1.1

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	5	8	4	17
2	5	8	3	16
3	6	9	3	18
4	12	17	5	34
5	6	7	3	16
6	5	8	4	17
7	6	8	2	16
8	6	7	3	16
9	6	8	3	17
10	13	16	4	33
11	5	8	3	16
12	6	9	3	18
13	5	8	4	17
14	6	9	3	18
15	7	7	3	17
16	5	9	4	18
17	13	18	4	35
18	5	8	4	17
19	6	9	3	18
20	7	7	4	18
21	5	8	3	16
Сума балів	140	196	72	408
Середній бал	6,67	9,33	3,43	19,43
%%	34,31	48,04	17,65	100 %

18 студентів – до 18 балів – 85,71 % – початковий рівень;

3 студенти – від 19 до 36 балів – 14,29 % – оперативний рівень.

Результати таблиці В.1.1 відображено на графіку (див. рис. В.1.1):

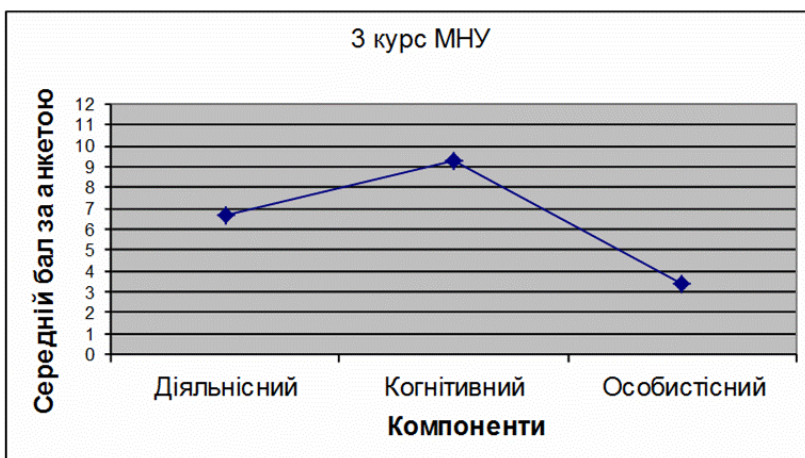


Рис. В.1.1. Результати констатувального експерименту за анкету 3 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського

Результати таблиці В.1.2 відображено на графіку (див. рис. В.1.2):

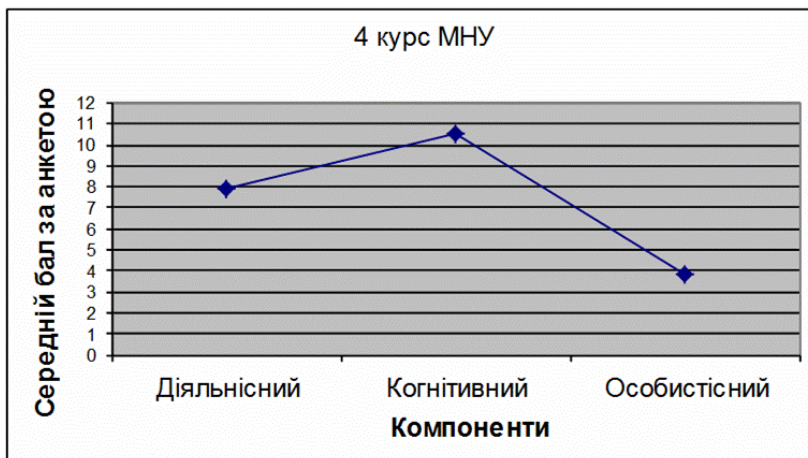


Рис. В.1.2. Результати констатувального експерименту за анкету 4 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського

**Результати констатувального експерименту за анкетой
4 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського**

Таблиця В.1.2

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	6	8	3	17
2	14	16	5	35
3	6	8	3	17
4	6	8	2	16
5	6	9	3	18
6	15	16	5	36
7	6	8	3	17
8	5	8	3	16
9	6	9	3	18
10	6	8	3	17
11	15	16	5	36
12	5	8	3	16
13	6	8	3	17
14	6	9	3	18
15	17	25	9	51
16	6	8	3	17
17	6	9	3	18
18	5	8	3	16
19	16	26	9	51
20	6	9	3	18
21	14	16	5	35
22	6	9	3	18
23	5	8	3	16
24	6	8	3	17
25	14	15	5	34
26	6	9	3	18
27	5	8	3	16
28	14	15	5	34
29	5	7	4	16
30	6	7	4	17
31	5	8	3	16
32	6	8	4	18
33	6	7	4	17
Сума балів	262	349	126	737
Середній бал	7,94	10,57	3,82	22,33
%%	35,55	47,35	17,10	100 %

25 студентів – до 18 балів – 75,76 % – початковий рівень;
 6 студентів – від 19 до 36 балів – 18,18 % – оперативний рівень;
 2 студенти – від 37 до 54 балів – 6,06 % – тактичний рівень.

**Результати констатувального експерименту за анкетой
 5 курс МНУ імені В. О. Сухомлинського**

Таблиця В.1.3

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	13	17	4	34
2	6	8	2	16
3	7	9	2	18
4	6	9	3	18
5	7	8	2	17
6	21	26	4	51
7	12	16	6	34
8	6	8	2	16
9	6	8	3	17
10	5	9	2	16
11	13	17	4	34
12	8	8	1	17
13	6	9	3	18
Сума балів	116	152	38	306
Середній бал	8,92	11,69	2,92	23,53
% %	37,91	49,67	12,42	100 %

9 студентів – до 18 балів – 69,23 % – початковий рівень;
 3 студенти – від 19 до 36 балів – 23,08 % – оперативний рівень;
 1 студент – від 37 до 54 балів – 7,69 % – тактичний рівень.

Результати таблиці В.1.3 відображено на графіку (див. рис. В.1.3):

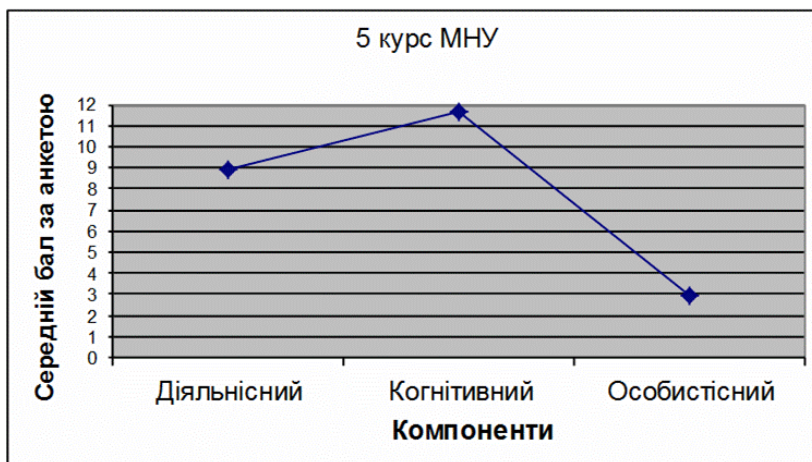


Рис. В.1.3. Результати констатувального експерименту за анкету 5 курс МНУ імені В.О. Сухомлинського

Результати таблиці В.1.4 відображено на графіку (див. рис. В.1.4):

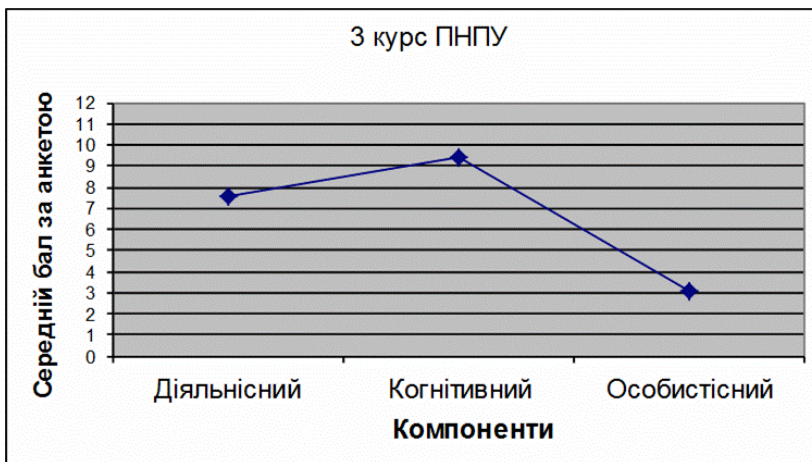


Рис. В.1.4. Результати констатувального експерименту за анкету 3 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського

**Результати констатувального експерименту за анкетною
3 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

Таблиця В.1.4

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	4	9	3	16
2	7	8	3	18
3	15	15	6	36
4	7	8	3	18
5	7	8	3	18
6	7	8	2	17
7	14	15	5	34
8	5	8	3	16
9	7	8	2	17
10	5	8	3	16
11	7	8	3	18
12	7	9	2	18
13	6	8	3	17
14	14	16	5	35
15	6	9	2	17
16	5	8	3	16
17	6	8	2	16
Сума балів	129	161	53	343
Середній бал	7,59	9,47	3,12	20,18
%%	37,61	46,94	15,45	100 %

14 студентів – до 18 балів – 82,35 % – початковий рівень;

3 студенти – від 19 до 36 балів – 17,65 % – оперативний рівень.

**Результати констатувального експерименту за анкетою
4 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

Таблиця В.1.5

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	7	7	4	18
2	7	7	3	17
3	14	17	4	35
4	6	7	4	17
5	7	8	3	18
6	14	15	6	35
7	6	7	4	17
8	6	6	4	16
9	7	7	3	17
10	21	27	5	53
11	7	8	3	18
12	7	6	3	16
13	14	17	4	35
14	7	7	4	18
15	6	6	4	16
16	13	17	5	35
17	6	7	4	17
18	7	7	4	18
19	14	15	6	35
20	6	6	4	16
21	6	7	3	16
Сума балів	188	211	84	483
Середній бал	8,95	10,05	4,00	23,00
%%	38,92	43,69	17,39	100%

15 студентів – до 18 балів – 71,43 % – початковий рівень;

5 студентів – від 19 до 36 балів – 23,81 % – оперативний рівень;

1 студент – від 37 до 54 балів – 4,76 % – тактичний рівень.

Результати таблиці В.1.5 відображено на графіку (див. рис. В.1.5):

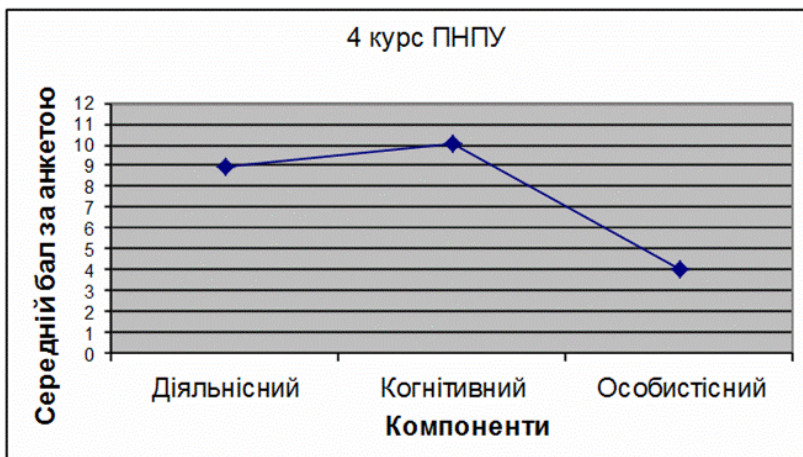


Рис. В.1.5. Результати констатувального експерименту за анкету 4 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського

Результати таблиці В.1.6 відображено на графіку (див. рис. В.1.6):

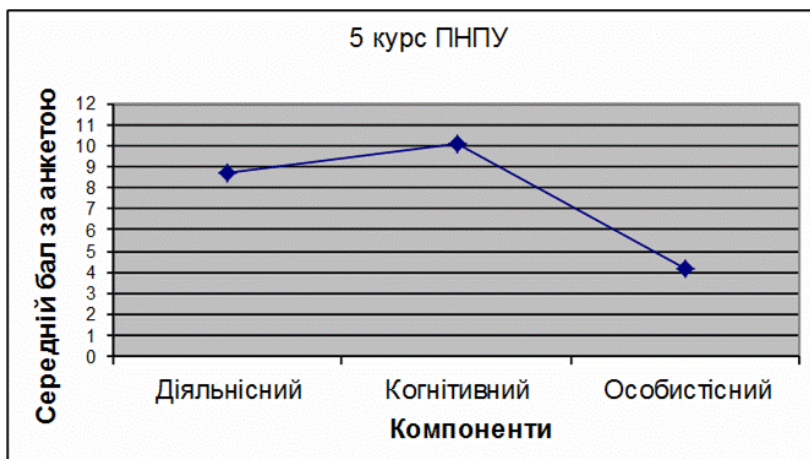


Рис. В.1.6. Результати констатувального експерименту за анкету 5 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського

**Результати констатувального експерименту за анкетую
5 курс ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

Таблиця В.1.6

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	14	18	3	35
2	6	8	3	17
3	15	16	4	35
4	5	8	4	17
5	7	7	3	17
6	5	7	5	17
7	21	24	8	53
8	5	7	5	17
9	7	7	3	17
10	5	7	5	17
11	7	7	3	17
12	16	15	4	35
13	5	7	5	17
14	6	7	4	17
15	7	6	4	17
Сума балів	131	151	63	345
Середній бал	8,73	10,07	4,20	23,00
%%	37,97	43,77	18,26	100%

11 студентів – до 18 балів – 73,33 % – початковий рівень;

3 студенти – від 19 до 36 балів – 20,00 % – оперативний рівень;

1 студент – від 37 до 54 балів – 6,67 % – тактичний рівень.

Додаток Д

**ПРОГРАМА СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ
«СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ»**

СТРУКТУРА ПРОГРАМИ СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ

Таблиця Д.1

Курс: 5 курс, стаціонарна форма навчання, підготовка спеціалістів	Напрям, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
Кількість кредитів, відповідних ECTS – 1,5 Модулів – 1 Змістових модулів – 2 Загальна кількість аудиторних – 54 год. Тижневих годин – 4	Шифр і назва напрямку – 0101 Педагогічна освіта Шифр і назва спеціальності – соціальна педагогіка Освітньо-кваліфікаційний рівень – спеціаліст	Семестр – 10 Лекції – 12 год. Семінарські – 24 год. Сам. робота – 16 год. Вид контролю – залік – 2 год.

СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ КУРСУ

Таблиця Д.2

№ Теми	Лекції	Семінарські заняття	Самостійна робота	Залік	Разом годин
1	2	4	3	–	9
2	2	4	3	–	9
3	2	4	3	–	9
4	2	4	3	–	9
5	2	4	3	–	9
6	2	4	1	2	9
Разом годин	12	24	16	2	54

1. Концепція викладання дисципліни

У сучасних умовах розширення сфери соціально-педагогічної діяльності з молоддю, відбувається становлення одного із напрямів цієї роботи – соціальна робота зі студентською молоддю. Будучи посередником у системі взаємодії студентів із соціумом, соціальний педагог впливає на формування виховних, гуманістичних, моральних і соціально-здорових відносин студентів у соціальному середовищі університету. Соціальний педагог ставить своєрідний соціальний діагноз, вивчає вікові та психологічні особливості, здібності, нахили студентів, занурюється у світ їх інтересів, коло спілкування, умови життя, моральну атмосферу, виявляє позитивні і негативні впливи та їх соціальні проблеми.

Мета спеціального курсу: підготувати майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, створити відповідні можливості студентам в оволодінні необхідними знаннями з основ соціального супроводу студентської молоді та сформувати компетентність до виконання функцій соціального супроводу і навички його реалізації на практиці на стратегічному та тактичному рівнях шляхом реалізації відповідних педагогічних умов.

Провідними завданнями спеціального курсу є: реалізація відповідних педагогічних умов з метою формування компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю; формування у них професійного світогляду з метою соціального становлення та самореалізації; розкриття теоретичних положень щодо особливостей студентської молоді, сучасного стану соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ та підготовки соціальних педагогів до роботи з нею; обґрунтування змісту соціального супроводу як соціальної опіки та допомоги студентській молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їх соціального статусу.

Предметом спеціального курсу було формування когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів компетентності соціальних педагогів до виконання функцій соціального супроводу під час роботи зі студентською молоддю. Наукову основу спецкурсу склали концептуальні положення про взаємозв'язок та взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів; сучасні психолого-педагогічні та комунікаційні технології; положення теорії пізнання про системно-організаційну професійну діяльність; сутність професійної підготовки соціальних педагогів тощо.

Після вивчення спеціального курсу соціальні педагоги повинні знати: теоретичні засади проблеми підготовки соціальних педагогів до

роботи зі студентською молоддю, її особливості; теоретичні і практичні засади інтерактивних методів навчання; сутність та структуру компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. Повинні вміти: усвідомлювати педагогічні умови формування компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю; співпрацювати у тренінговій групі; застосовувати окремі форми сучасних технологій на практиці. Бути ознайомленими: із засадами підготовки та проведення семінарського заняття або тренінгу; з формами управління соціальною роботою студентів.

Спеціальний курс побудовано на основі модульно-рейтингової системи викладання та перевірки знань. Програма спецкурсу розрахована на 54 год., з них лекційний курс становить 12 год., семінарські заняття – 24 год., самостійна робота студентів – 16 год., залік – 2 год. Контроль за роботою студентів здійснюється шляхом виконання самостійних завдань та складання заліку, а оцінювання самостійної роботи студентів відповідно до шкали оцінювання.

2. Оцінювання самостійної роботи студента

Таблиця Д.3

№ з/п	Тип контролю	Кількість заходів	Оцінка	Загальна оцінка
1	Підготовка реферату	1	15	15
2	Підготовка реферату-досьє	1	10	10
3	Відповіді на семінарах	3	5	15
4	Підготовка письмових доповідей до семінарів	3	3-5	15
5	Доповнення на семінарських заняттях	3	3-5	15
6	Складання заліку	1	30	30
Разом балів				100

3. Тематичний план курсу

№ з/п	Назви модулів і тем	Разом	Аудиторна робота (кількість годин)			Самостійна робота	Залік
			Разом аудиторних	Лекції	Семінарські		
	Змістовий модуль 1	18	18	6	12		
1	Соціалізація, соціальна адаптація студентів та підвищення їх мотивації до професійного становлення		6	2	4		
2	Соціально-педагогічна підтримка життєдіяльності студентів		6	2	4		
3	Розвиток потенційно-професійних здібностей студентів		6	2	4		
	Змістовий модуль 2	18	18	6	12		
4	Коучінг-технологія як засіб вирішення життєвих проблем студентів		6	2	4		
5	Соціально-педагогічний супровід та соціальна підтримка студентів		6	2	4		
6	Шляхи і засоби саморозвитку, самопізнання, самооцінки, самоствердження, самоорганізації, самореалізації студентів		6	2	4		
	Разом	54	36	12	24	16	2

4. Тематичний план лекційних занять Змістовий модуль 1

Тема 1. Соціалізація, соціальна адаптація студентів та підвищення їх мотивації до професійного становлення

Теорія соціалізації і адаптації студентської молоді. Соціальне середовище ВНЗ як необхідна умова соціалізації студентів. Мотивація студентів до професійної самореалізації. Соціальне виховання студентської молоді. Соціальна адаптація: потреби та проблеми. Організація практичної діяльності студентів.

Тема 2. Соціально-педагогічна підтримка життєдіяльності студентів

Сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ. Особливості соціального становлення студентської молоді. Соціально-педагогічна підтримка та допомога в різних видах життєдіяльності студентів. Соціальні проблеми студентів та шляхи їх вирішення. Формування здорового способу життя студентської молоді. Студентська соціальна служба як механізм вирішення соціальних проблем студентів.

Тема 3. Розвиток потенційно-професійних здібностей студентів

Передумови формування спроможності соціального педагога. Сутність інтерактивного навчання. Організація заходів щодо розвитку професійних здібностей методами інтерактивного навчання. Розкриття професійних можливостей студентів через гуманізацію освітнього процесу ВНЗ. Сучасні способи активізації навчання в університеті. Модерація як інноваційна форма підвищення кваліфікації спеціалістів.

Змістовий модуль 2

Тема 4. Коучінг-технологія як засіб вирішення життєвих проблем студентів

Історія і теорія коучінгу. Функції коучінгу. Коучінг як функціонально зумовлена необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. Дискусія, ділові та рольові ігри як методи інтерактивного навчання. Тренінг як форма комплексного використання інтерактивних методів і прийомів навчання. Вирішення проблемних ситуацій студентів за допомогою спільного знаходження життєвого балансу. Практична організація і проведення тренінгів.

Тема 5. Соціально-педагогічний супровід та соціальна підтримка студентів

Сутність та структура професійної компетентності соціальних педагогів. Методи і технології організації соціально-педагогічного супроводу студентів. Нормативно-правова база соціальної роботи зі студентською молоддю. Потреби студентів у соціальній підтримці та захисті. Діяльність обласних, міських та районних Центрів соціальних служб для сім'ї дітей та молоді.

Тема 6. Шляхи і засоби саморозвитку, самопізнання, самооцінки, самоствердження, самоорганізації, самореалізації студентів

Теорія пізнання та саморозвитку особистості. Студентське життя як мотивація саморозвитку, самопізнання, самореалізації. Сучасні тенденції розвитку особистості студента. Практичне використання методик самодіагностики і самооцінки. Прагнення студентів до саморозвитку, самоствердження, самореалізації. Соціально значущі якості соціального педагога.

5. Тематичний план інтегрованих практично-семінарських занять
Змістовий модуль 1

Заняття 1. Соціалізація, соціальна адаптація студентів та підвищення їх мотивації до професійного становлення

1. Теорія соціалізації і адаптації студентської молоді.
2. Соціальне середовище ВНЗ як необхідна умова соціалізації студентів.
3. Мотивація студентів до професійної самореалізації.
4. Соціальне виховання студентської молоді.
5. Соціальна адаптація: потреби та проблеми.
6. Організація практичної діяльності студентів.

Заняття 2. Соціально-педагогічна підтримка життєдіяльності студентів

1. Сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ.
2. Особливості соціального становлення студентської молоді.
3. Соціально-педагогічна підтримка та допомога в різних видах життєдіяльності студентів.
4. Соціальні проблеми студентів та шляхи їх вирішення.
5. Формування здорового способу життя студентської молоді.
6. Студентська соціальна служба як механізм вирішення соціальних проблем студентів.

Заняття 3. Розвиток потенційно-професійних здібностей студентів

1. Педагогічні умови формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.
2. Сутність інтерактивного навчання.
3. Організація заходів щодо розвитку професійних здібностей методами інтерактивного навчання.
4. Розкриття професійних можливостей студентів через гуманізацію освітнього процесу ВНЗ.
5. Сучасні способи активізації навчання в університеті.
6. Модерація як інноваційна форма підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів.

Змістовий модуль 2

Заняття 4. Коучінг-технологія як засіб вирішення життєвих проблем студентів

1. Історія і теорія коучінгу. Функції коучінгу.
2. Коучінг як функціонально зумовлена необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.
3. Дискусія, ділові та рольові ігри як методи інтерактивного навчання.
4. Тренінг як форма комплексного використання інтерактивних методів і прийомів навчання.
5. Практична організація і проведення тренінгів.
6. Вирішення проблемних ситуацій студентів за допомогою спільного знаходження життєвого балансу.

Заняття 5. Соціально-педагогічний супровід та соціальна підтримка студентів

1. Сутність та структура професійної компетентності соціальних педагогів.
2. Методи і технології організації соціального супроводу студентів.
3. Нормативно-правова база соціальної роботи зі студентською молоддю.
4. Потреби студентів у соціальній підтримці та захисті.
5. Діяльність обласних, міських та районних Центрів соціальних служб для сім'ї дітей та молоді.

Заняття 6. Шляхи і засоби саморозвитку, самопізнання, самооцінки, самоствердження, самоорганізації, самореалізації студентів

1. Теорія пізнання та саморозвитку особистості.
2. Студентське життя як мотивація саморозвитку, самопізнання, самореалізації.

3. Сучасні тенденції розвитку особистості студента.
4. Практичне використання методик самодіагностики і самооцінки.
5. Прагнення студентів до саморозвитку, самоствердження, самореалізації.
6. Соціально значущі якості соціального педагога.

6. Тематика рефератів-досьє

1. Соціальне виховання студентської молоді.
2. Соціальна адаптація: потреби та проблеми.
3. Розкриття професійних можливостей студентів через гуманізацію освітнього процесу ВНЗ.
4. Сучасні способи активізації навчання в університеті.
5. Студентське життя як мотивація саморозвитку, самопізнання, самореалізації.
6. Сучасні тенденції розвитку особистості студента.
7. Соціальні проблеми студентів та шляхи їх вирішення.
8. Формування здорового способу життя студентської молоді.
9. Тренінг як форма комплексного використання інтерактивних методів і прийомів навчання.
10. Практична організація і проведення тренінгів.
11. Потреби студентів у соціальній підтримці та захисті.
12. Сутність та структура професійної компетентності соціальних педагогів.

6.1. Теми для написання курсових робіт

1. Специфіка студентства як соціальної групи.
2. Виховна робота в академічній групі: роль та функції куратора.
3. Соціально-педагогічна робота зі студентами в позанавчальний час.

6.2. Теми для написання дипломних робіт

1. Роль громадських організацій у вирішенні соціально-педагогічних проблем студентської молоді.
2. Професійна етика як умова становлення соціального педагога.
3. Соціально-виховна діяльність соціального педагога у ВНЗ.

6.3. Теми для магістерських досліджень

1. Авторська розробка та реалізація соціальних проектів і програм.
2. Соціальні проблеми студентської молоді та механізми їх вирішення.
3. Інтерактивне навчання як сучасний напрям активізації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.

7. Питання до заліку

1. Теорія соціалізації і адаптації студентської молоді.
2. Соціальне середовище ВНЗ як необхідна умова соціалізації студентів.
3. Мотивація студентів до професійної самореалізації.
4. Соціальне виховання студентської молоді.
5. Соціальна адаптація: потреби та проблеми.
6. Організація практичної діяльності студентів.
7. Сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ.
8. Особливості соціального становлення студентської молоді.
9. Соціально-педагогічна підтримка та допомога в різних видах життєдіяльності студентів.
10. Соціальні проблеми студентів та шляхи їх вирішення.
11. Формування здорового способу життя студентської молоді.
12. Студентська соціальна служба як механізм вирішення соціальних проблем студентів.
13. Педагогічні умови формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.
14. Сутність інтерактивного навчання.
15. Організація заходів щодо розвитку професійних здібностей методами інтерактивного навчання.
16. Розкриття професійних можливостей студентів через гуманізацію освітнього процесу ВНЗ.
17. Сучасні способи активізації навчання в університеті.
18. Модерація як інноваційна форма підвищення кваліфікації спеціалістів.
19. Історія і теорія коучінгу.
20. Функції соціального коучінгу.
21. Коучінг як функціонально зумовлена необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.
22. Дискусії, ділові та рольові ігри як методи інтерактивного навчання.
23. Тренінг як форма комплексного використання інтерактивних методів.
24. Вирішення проблемних ситуацій студентів за допомогою спільного знаходження життєвого балансу.
25. Практична організація і проведення тренінгів.
26. Сутність та структура професійної компетентності соціальних педагогів.
27. Методи і технології організації соціального супроводу студентів.

28. Нормативно-правова база соціальної роботи зі студентською молоддю.
29. Потреби студентів у соціальній підтримці та захисті.
30. Діяльність Центрів соціальних служб для сім'ї дітей та молоді.
31. Теорія пізнання та саморозвитку особистості.
32. Студентське життя як мотивація саморозвитку і самореалізації.
33. Сучасні тенденції розвитку особистості студента.
34. Практичне використання методик самодіагностики і самооцінки.
35. Прагнення студентів до саморозвитку, самоствердження, самореалізації.
36. Професійні та соціально значущі якості соціального педагога.

8. Список рекомендованої літератури до спецкурсу

1. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема / Л. А. Аза. – К. : Наукова думка, 1993. – 129 с.
2. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С. 5–8.
3. Архипова С. П. Соціальна педагогіка : [навч.-метод. посібник] / С. П. Архипова, Г. Я. Майборода. – Черкаси-Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 268 с.
4. Архипова С. П. Акмеологічний підхід до підготовки соціальних педагогів / С. П. Архипова // Зб. наук. праць. Полтавський держ. пед. ун-т. – Полтава, 2007. – С. 10–21.
5. Архипова С. П. Професійне самовдосконалення соціальних педагогів і соціальних працівників / С. П. Архипова // Вісник ЧНУ. Вип. 112. – Черкаси, 2007. – С. 10–15.
6. Архипова С. П. Професійна компетентність соціального працівника у структурі його професіоналізму / С. П. Архипова // Зб.: «Розвиток особистості в полікультурному просторі». – Черкаси, 2005. – С. 24–32.
7. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : [навчальний посібник] / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
8. Васильєв В. В. Критерії оцінки ефективності педагогічного процесу професійної адаптації / В. В. Васильєв // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 8–11.
9. Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні». – 1992.
10. Закон України «Про вищу освіту» // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 9–51.

11. Закон України «Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні». – 1993.
12. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю». – 2001.
13. Зданевич Л. В. Процес адаптації студентів і його особливості в педагогічному вузі / Л. В. Зданевич // Наука і сучасність: Зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – Т. 30: Педагогіка. Філософія. – С. 57–62.
14. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка / Л. І. Міщик. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999.
15. Педагогічна психологія / И. А. Зіміння. – С. 182–183.
16. «Про загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004–2008 роки». – 2003.
17. Сорочинська В. Є. Соціальна адаптація молоді в сучасних умовах / В. Є. Сорочинська // Нові технології навчання : Наук.-метод. зб. – К., 2003. – Вип. 35. – С. 259–274.
18. Соціальна педагогіка : [підручник] / За ред. проф. А. Й. Капської. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
19. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки тренера коучей / М. Дауни. – М. : Добрая книга, 2005. – 288 с.
20. Довбня С. Кому нужен коучинг / С. Довбня // Топ-менеджер. – 06/2003. – С. 128–132.
21. Коучинг: истоки, подходы, перспективы. Сборник. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 110 с.
22. Лансберг М. Коучинг: Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем вы работаете : Пер. с англ. / М. Лансберг. – М. : ЭКСМО, 2004. – 151 с.
23. Максимов В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно все / В. Е. Максимов. – СПб. : Издательство «Речь», 2004. – 264 с.
24. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у ВНЗ : [монографія] / Л. І. Міщик. – Запоріжжя, 1997. – 370 с.
25. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2000. – 448 с.
26. Огнев А. С. Организационное консультирование в стиле коучинг / А. С. Огнев. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 192 с.
27. Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
28. Рыбкин И. Коучинг социального успеха / И. Рыбкин. – М. : Институт общегосударственных исследований, 2005. – 224 с.
29. Харрис Дж. Коучинг: личностный рост и успех / Дж. Харрис. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 112 с.

30. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології : [навч.-метод. посібник] / С. Я. Харченко. – Луганськ, 2005. – 552 с.
31. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности : [монография] / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.
32. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в контексті соціально-педагогічної діяльності / С. Я. Харченко // Педагогічна і психологічна наука в Україні. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 339–348.
33. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : [монографія] / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 370 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ «Я ПРАГНУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»

Запропонований тренінг має на меті: адаптацію майбутнього соціального педагога до роботи зі студентською молоддю; сформувати в нього впевненість в обраній спеціальності, навчити діяти та спілкуватися зі студентами і колегами, стимулювати бажання постійно підвищувати свій професійний рівень, активізувати творчий потенціал, виробити і розвивати навички інтерактивних методик та їх комунікативних умінь тощо.

Завдання тренінгу: забезпечити соціальних педагогів знаннями з нових освітніх методик; сформувати вміння працювати в команді; розширити знання про можливості активних методів навчання; розвивати вміння спілкуватися та діяти у групі; ознайомити з дієвими нетрадиційними методами активізації навчання; допомогти в організації професійного самовдосконалення.

Уміння, які соціальний педагог може отримати після закінчення тренінгу: впізнавати основні ознаки новітніх методик; вміти працювати у тренінговій групі; знати засади активних та інтерактивних методів навчання; вміти застосовувати окремі форми сучасних технологій на практиці; знати засади підготовки та проведення вдалого семінару або тренінгу; опанувати форми управління самостійним навчанням студентів; подолати невпевненість у процесі професійно-навчальної діяльності.

Методика проведення тренінгу:

Вступ (5 хв.). *Мета:* – активізація уваги учасників. Для цього треба прочитати цікаве повідомлення із газети, журналу чи іншого джерела.

Знайомство (10 хв.). *Мета* – формування умов для кращого знайомства, вироблення почуття особливого спілкування у групі та формування клімату психологічної безпеки, визначення особливостей особистості кожного учасника з метою позитивного ставлення і взаємодії.

Хід проведення: учасники сідають за столами навпроти один одного, де лежать: аркуш паперу А1 та різнокольорові маркери. Кожен учасник вільно вибирає колір та таке ім'я або звернення до себе, яким би хотів, щоб його називали на тренінгу, записує це на аркуші, коментує свій вибір, після чого передає аркуш по колу, за годинниковою стрілкою, наступному учаснику.

До уваги тренера: в такий спосіб позитивно впливаємо на групу. Підвищується рівень довіри, учасники дізнаються одне про одного більше, що значно підсилює мотивацію до участі у тренінгу.

Мозковий штурм «Правила роботи в групі» (10 хв.). *Мета* – визначення та прийняття учасниками правил поведінки, організація правил спілкування.

Хід проведення: звернутись до групи із запитанням: «Для чого необхідні правила групової діяльності?» Після відповідей відмітили, що в кожній групі можуть бути свої правила, але є і такі, які покладено в основу роботи практично всіх груп. Наприклад, що запропонували б ви? (довіра, пунктуальність, лаконічність, конфіденційність, добровільність, активність). Кінцевий варіант записується на дошці в аудиторії.

До уваги тренера: перелік правил може бути погодженим всіма учасниками на час роботи всіх тренінгів.

Вправа «Очікування» (15 хв.). *Мета* – активізація здатності сприйняття того, що відбувається на тренінгу.

Хід проведення: роздати стікери і попросити учасників пригадати, з якими проблемами їм довелося зіткнутися за період навчання в університеті. Фліп-чарт поділити на чотири стовпчики: студент – адміністрація ВНЗ, викладачі; студент – студент; студент – соціально-побутові та фінансові проблеми; студент – батьки. Кожен учасник прикріплює свій стікер у межах певного стовпчика.

До уваги тренера: згрупування проблем демонструє учасникам, що кожен мав їх у студентські роки. Тренер може побачити, яким проблемам приділити більше уваги під час проведення заняття.

Мозковий штурм «Навчання» (10 хв.). *Мета* – активізація учасників до самопізнання та самоаналізу, допомога в чіткому визначенні своїх відчуттів, мотивація на пошук нової інформації, передача асоціацій.

Хід проведення: на аркуші паперу А1 вертикально записували слово «навчання». Після того, просили учасників шляхом вільного висловлювання запропонувати слова, які у них асоціюються з навчанням, що починаються з літер «н», «а», «в», «ч», «а», «н», «н», «я» та є іменником, прикметником або дієсловом (називати частину мови).

До уваги тренера: тренер не оцінює дані учасниками асоціації, а може лише зробити висновки про відчуття людей щодо одного і того ж слова.

Вправа «Серветка» (10 хв.). *Мета* – розвиток уваги, чуттєвість до вербального вираження вказівок, тренування вміння чіткості формулювання завдань.

Хід проведення: роздати учасникам паперові серветки. Попросити їх заплющити очі. В довільному порядку давали різноманітні вказівки

щодо наступних дій: «Згорнути серветку удвічі. Повернути за годинниковою стрілкою два рази. Відірвати верхній лівий кут. Згорнути. Відірвати правий нижній кут. Згорнути ще раз. Відірвати лівий бік. Розплющить очі. Розгорніть серветки. Порівняйте візерунки».

До уваги тренера: вправа демонструє, що дуже важливим у навчанні є надання чітких конкретних рекомендацій. Наголосити на тому, що, чим точніше сформульоване завдання, тим чіткіше воно буде виконано.

Вправа «Допомога» (15 хв.). *Мета* – дослідження уяви учасників про оточуючих, формування позитивного ставлення до тих, хто поряд.

Хід проведення: роздати учасникам аркуші паперу А4. Попросити написати у стовпчик прізвища, імена та посади тих осіб, які допомагали колись їм у вирішенні професійно-навчальних проблем. Потім попросити зробити градацію цих осіб за низхідним принципом, згідно з яким на першому місці учасники відзначили б того, до кого в першу чергу могли б звернутися наступного разу за допомогою.

До уваги тренера: після проведення вправи наголосити, що у будь-якій ситуації, можна знайти того, хто може і хоче допомогти, тому від проблем не треба ховатися, їх треба долати та своєчасно вирішувати.

Дидактична гра «Перетворення» (15 хв.). *Мета* – створити позитивний емоційний настрій на роботу, поглибити рівень знайомства.

Хід проведення: учасникам групи пропонується продовжити речення «Якби я був піснюю, то був би...» (назвати пісню, прокоментувати чому).

До уваги тренера: ця вправа дає можливість учасникам здійснити самопізнання, самовираження. Краще її починати з прикладу самого тренера.

Вправа «Розгляд фотографій» (40 хв.). *Мета* – активізувати процес мислення, розвивати навички роботи у групі та вести дискусію, позитивно ставитись і висловлюватись про інших людей.

Хід проведення: роздати учасникам фотографії із життя цього ВНЗ. Запропонувати відповісти на запитання: «Хто ці люди?», «Що вони говорять?», «Які стосунки між ними?», «Які у них почуття?», «Що може статися у майбутньому?». На окремому аркуші паперу А4 записані ці питання. Запропонуйте учасникам записати свою відповідь на цих аркушах, передаючи його по колу. Після цього провести дискусію.

До уваги тренера: спробуйте скерувати дискусію так, щоб можна було зібрати якомога більше позитивних вражень. Підкресліть, що

кожен із них має право висловлювати свою точку зору, але й при цьому поважати і прислуховуватись до думок інших, адже це важлива людська риса.

Вправа «Друкарська машинка» (5 хв.). *Мета* – розвивати навички міжособистісних стосунків, підвищити емоційний стан учасників, розвивати почуття єдності.

Хід проведення: Відомі рядки «Рече та стогне Дніпр широкий, сердитий вітер завива, додолу верби гне високі, горами хвилі підійма...» проголошуємо повільно, динамічно: всі учасники підіймаються на кожне слово, на пропуск між словами – сідають, якщо кома – плещуть у долоні, перед початком нового рядка – тупають ногами.

До уваги тренера: привернути увагу групи до того, що злагоджені дії під час вправи демонструють злагодженість усіх процесів (динамічних, робочих, розумових), які відбуваються в колективі.

Вправа «Конверт проблем» (40 хв.). *Мета* – сформулювати запити соціальних педагогів на методичний та організаційний супровід їх діяльності у вищому навчальному закладі.

Хід проведення: попросити учасників на невеликих аркушах паперу сформулювати одну свою проблему, записати її і покласти в конверт, який знаходиться в центрі стола, де сидять учасники. Пізніше кожен учасник витягує з конверта якесь одне запитання і спробує дати пораду тому, хто його написав. Якщо в того, хто дає пораду виникнуть проблеми щодо порад, то слід звернутися до інших студентів за допомогою.

До уваги тренера: поради повинні бути конкретними та дієвими. Бажано, щоб порад було декілька, людина має сама зробити кінцевий вибір.

Вправа «Чарівний базар» (15 хв.). *Мета* – посилити позитивне бачення своєї особистості, стимулювати учасників до визначення нових цілей з метою підвищення свого фахового рівня.

Хід проведення: запропонувати кожному студенту визначити три позитивні риси своєї професійної діяльності. Записати їх на окремих аркушах паперу. Протягом 5 хвилин, перемішуючись в аудиторії, здійснити обмін на ті риси, яких у когось є забагато, а хтось хотів би їх придбати чи поміняти. По завершенні обміну провести обговорення: «Що ви відчули під час обміну рисами?», «Які ваші почуття вкінці цієї вправи?», «Чи здійснили ви всі свої побажання і мрії?».

До уваги тренера: вправа дуже жвава і динамічна. Спостерігаючи, можна проаналізувати, хто з учасників досяг високого рівня умінь і бажання працювати в команді. Під час аналізу вправи, дати учасникам високу оцінку, яка б підвищувала «Я-оцінювання».

Творча вправа «Клуб вихідного дня» (30 хв.). *Мета* – забезпечити учасників знаннями та вміннями, які потрібні їм як майбутнім соціальним педагогам під час роботи зі студентською молоддю, навчивши конструювати програми вільного часу студентів, обираючи необхідні методи і матеріали.

Хід проведення: аудиторію учасників поділити на три групи; попросити групу вирішити проблему: «Як організувати клуб вихідного дня для студентів першого курсу педагогічного університету з 11 до 19 год. у місті Одесі, якщо кожен студент має з собою по 20 гривень?». Презентацію результатів роботи групи організувати через 15 хвилин.

До уваги тренера: вправа добре стимулює фантазію; творчий підхід до організації справи. Дуже суттєвим є створення «банку даних» про те, де, що, коли можна відвідати в місті, не витрачаючи великих коштів і маючи можливість змістовно провести час.

Вправа «Поле вражень» (10 хв.). *Мета* – стимуляція учасників до індивідуальної рефлексії.

Хід проведення: роздати учасникам аркуші паперу з написаними у довільному порядку словами (вражений, нудно, збентежений, незадоволений, натхненний, задоволений, нецікаво, втомлений, щасливий, пригнічений, цікаво), що відображають відчуття учасників під час проведення семінару. Попросіть учасників обвести на аркуші паперу ті слова, які відповідають їхнім відчуттям.

До уваги тренера: робота проводиться під музичний супровід. Вибір і дії учасників не коментуються і не оцінюються.

Рефлексія «Побажання» (10 хв.). *Мета* – отримання зворотного зв'язку від учасників тренінгу, актуалізація почуття задоволення від роботи на занятті.

Хід проведення: всі учасники групи стають у коло, тримаючись за руки. По колу за годинниковою стрілкою одне одному передають побажання. Перше та останнє побажання висловлює тренер. Учасники, по черзі, висловлюють побажання тренеру щодо проведеного педагогічного тренінгу.

До уваги тренера: ця форма роботи підкреслює єдність групи, а побажання є побажаннями для кожного. Це створює почуття приналежності до групи і викликає почуття душевного підйому від спільної діяльності.

Додаток 3

Результати формувального експерименту за модифікованою методикою 3 курс МНУ ім. В. О. Сухомлинського (КГ-1)

Таблиця 3.1

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	5	9	3	17
2	6	7	3	16
3	6	8	4	18
4	11	14	9	34
5	6	8	2	16
6	7	7	4	18
7	6	8	3	17
8	5	7	4	16
9	6	8	3	17
10	16	20	16	52
11	6	7	3	16
12	6	7	4	17
13	6	8	3	17
14	10	15	8	33
15	7	8	2	17
16	7	7	4	18
17	10	16	9	35
18	6	7	4	17
19	7	8	3	18
20	6	8	3	17
21	6	7	4	17
Сума балів	151	194	98	443
Середній бал	7,19	9,24	4,67	21,10
%%	34,09	43,79	22,12	100 %

17 студентів – до 18 балів – 80,95 % – початковий рівень;

3 студенти – від 19 до 36 балів – 14,29 % – оперативний рівень;

1 студент – від 37 до 54 балів – 4,76 % – тактичний рівень.

Результати, наведені в таблиці 3.1, відображено на графіку (див. рис. 3.1):

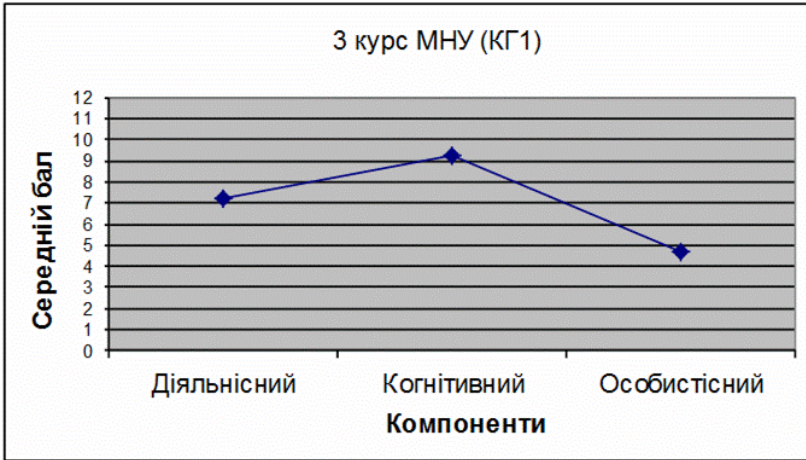


Рис. 3.1. Графік результатів формувального експерименту (КГ-1) за модифікованою методикою 3 курсу МНУ ім. В. О. Сухомлинського

Результати, наведені в таблиці 3.2, відображено на графіку (див. рис. 3.2):

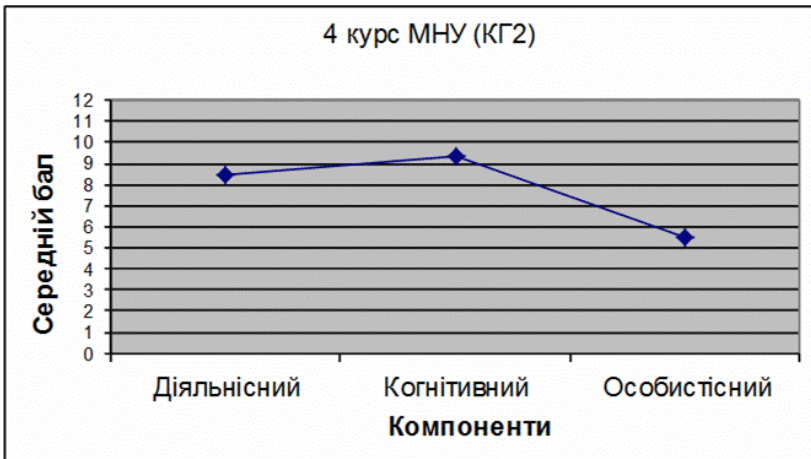


Рис. 3.2. Графік результатів формувального експерименту (КГ-2) за модифікованою методикою 4 курсу МНУ ім. В. О. Сухомлинського

Результати формувального експерименту за модифікованою методикою 4 курс МНУ ім. В. О. Сухомлинського (КГ-2)

Таблиця 3.2

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	7	7	4	18
2	15	10	14	49
3	7	7	4	18
4	7	7	3	17
5	7	7	4	18
6	13	17	5	35
7	7	7	4	18
8	6	7	4	17
9	7	7	3	17
10	7	7	4	18
11	13	17	5	35
12	6	7	4	17
13	7	7	4	18
14	7	8	3	18
15	19	25	9	53
16	7	8	3	18
17	7	7	4	18
18	6	6	5	17
19	7	7	4	18
20	7	7	4	18
21	15	22	14	51
22	7	8	3	18
23	6	7	4	17
24	7	6	5	18
25	15	10	10	35
26	7	6	4	17
27	6	6	5	17
28	15	11	10	36
29	6	6	5	17
30	7	6	5	18
31	6	5	6	17
32	7	15	12	34
33	7	7	4	18
Сума балів	280	307	181	768
Середній бал	8,48	9,31	5,48	23,27
%%	36,46	39,97	23,57	100 %

25 студентів – до 18 балів – 75,76 % – початковий рівень;
 5 студентів – від 19 до 36 балів – 15,15 % – оперативний рівень;
 3 студенти – від 37 до 54 балів – 9,09 % – тактичний рівень.

Результати формувального експерименту за модифікованою методикою 5 курс МНУ ім. В. О. Сухомлинського (КТ-3)

Таблиця 3.3

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	15	16	5	36
2	5	9	4	18
3	6	8	4	18
4	12	15	7	34
5	5	8	4	17
6	23	23	7	53
7	7	8	3	18
8	8	7	3	18
9	5	8	4	17
10	7	8	3	18
11	15	23	13	51
12	7	8	2	17
13	7	8	3	18
Сума балів	122	149	62	333
Середній бал	9,38	11,46	4,77	25,61
%%	36,64	44,74	18,62	100 %

9 студентів – до 18 балів – 69,24 % – початковий рівень;
 2 студенти – від 19 до 36 балів – 15,38 % – оперативний рівень;
 2 студенти – від 37 до 54 балів – 15,38 % – тактичний рівень.

Результати, наведені в таблиці 3.3, відображено на графіку (див. рис. 3.3):

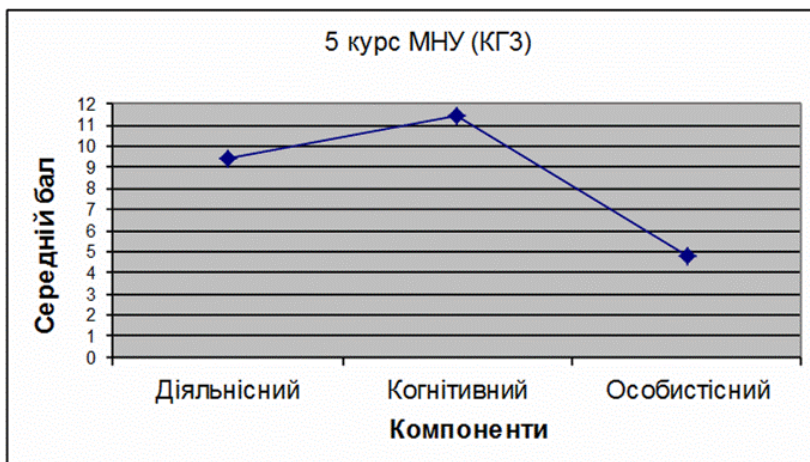


Рис. 3.3. Графік результатів формування експерименту (КГ-3) за модифікованою методикою 5 курсу МНУ ім. В. О. Сухомлинського

Результати, наведені в таблиці 3.4, відображено на графіку (див. рис. 3.4):

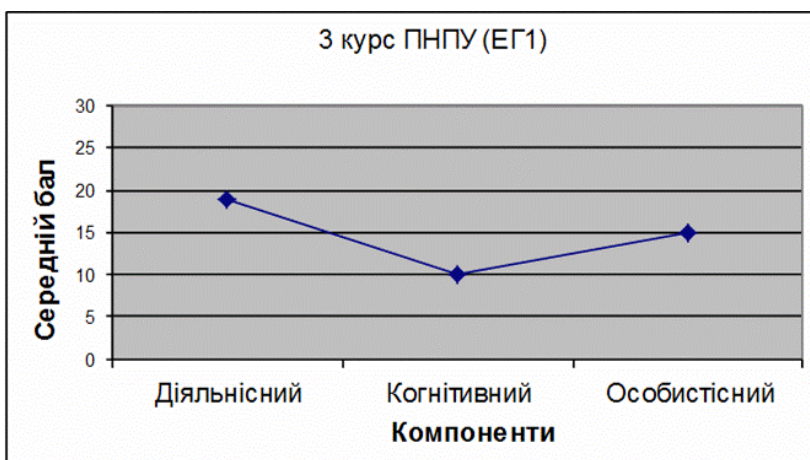


Рис. 3.4. Графік результатів формування експерименту (ЕГ-1) за модифікованою методикою 3 курсу ПНПУ ім. К. Д. Ушинського

**Результати формувального експерименту за модифікованою
методикою 3 курс ПНПУ ім. К. Д. Ушинського (ЕГ-1)**

Таблиця 3.4

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	13	10	9	32
2	19	21	9	49
3	31	20	17	68
4	21	21	9	51
5	23	21	9	53
6	14	11	8	33
7	31	18	16	65
8	13	10	9	32
9	7	5	6	18
10	29	17	16	62
11	20	19	10	49
12	22	22	9	53
13	7	4	7	18
14	31	21	13	65
15	8	4	6	18
16	21	18	12	51
17	12	11	8	1131
Сума балів	322	253	173	748
Середній бал	18,94	14,88	10,18	44,00
%%	43,05	33,82	23,13	100%

3 студенти – до 18 балів – 17,65 % – початковий рівень;

4 студенти – від 19 до 36 балів – 23,53 % – оперативний рівень;

6 студентів – від 37 до 54 балів – 35,29 % – тактичний рівень;

4 студенти – від 55 до 72 балів – 23,53 % – стратегічний рівень.

Результати формувального експерименту за модифікованою методикою 4 курс ПНПУ ім. К. Д. Ушинського(ЕГ-2)

Таблиця 3.5

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	12	14	8	34
2	23	16	13	52
3	28	23	16	67
4	22	18	12	52
5	22	18	13	53
6	28	23	14	65
7	24	15	13	52
8	13	14	7	34
9	15	12	8	35
10	27	17	25	69
11	23	16	14	53
12	13	13	7	33
13	28	21	16	65
14	23	17	11	51
15	13	13	8	34
16	31	23	13	67
17	6	5	7	18
18	22	17	12	51
19	31	23	15	69
20	6	5	7	18
21	23	15	14	52
Сума балів	433	338	253	1024
Середній бал	20,62	16,09	12,05	48,76
%%	42,28	33,01	24,71	100 %

2 студенти – до 18 балів – 9,52 % – початковий рівень;
 5 студентів – від 19 до 36 балів – 23,81 % – оперативний рівень;
 8 студентів – від 37 до 54 балів – 38,10 % – тактичний рівень;
 6 студентів – від 55 до 72 балів – 28,57 % – стратегічний рівень.

Результати, наведені в таблиці 3.5, відображено на графіку (див. рис. 3.5):

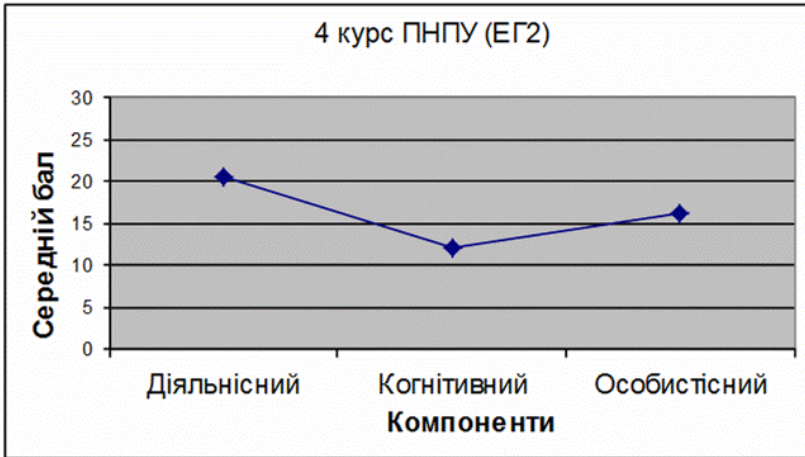


Рис. 3.5. Графік результатів формувального експерименту за модифікованою методикою 4 курсу ПНПУ ім. К. Д. Ушинського (ЕГ-2)

Результати, наведені в таблиці 3.6, відображено на графіку (див. рис. 3.6):

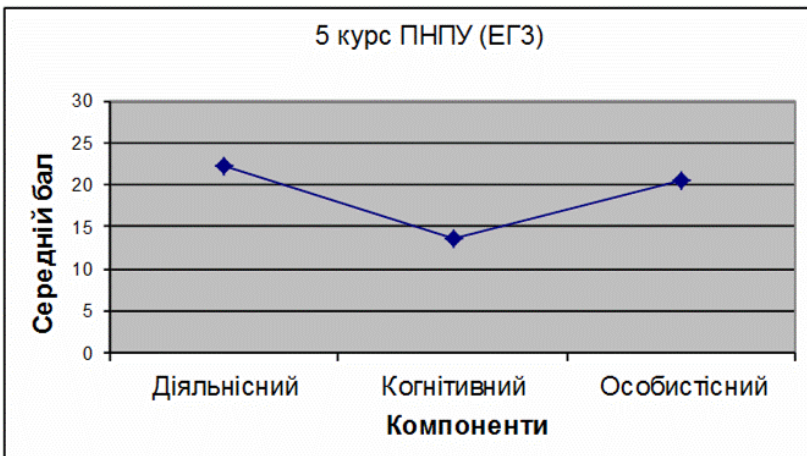


Рис. 3.6. Графік результатів формувального експерименту за модифікованою методикою 5 курсу ПНПУ ім. К. Д. Ушинського (ЕГ-3)

Результати формувального експерименту за модифікованою методикою 5 курсу ПНПУ ім. К. Д. Ушинського (ЕГ-3)

Таблиця 3.6

П.І.Б.	Компоненти			Сума балів
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	
1	27	24	17	68
2	21	19	11	51
3	27	24	18	69
4	21	20	12	53
5	28	24	16	68
6	20	20	13	53
7	28	25	17	70
8	21	19	11	51
9	19	19	14	52
10	28	25	16	69
11	12	14	9	35
12	28	26	16	70
13	21	19	12	52
14	7	4	7	18
15	28	26	15	69
Сума балів	336	308	204	848
Середній бал	22,40	20,53	13,60	56,53
% %	39,62	36,32	24,06	100 %

1 студент – до 18 балів – 6,67 % – початковий рівень;

1 студент – від 19 до 36 балів – 6,67 % – оперативний рівень;

6 студентів – від 37 до 54 балів – 40,00 % – тактичний рівень;

7 студентів – від 55 до 72 балів – 46,66 % – стратегічний рівень.

Додаток 3.1

**Порівняльна характеристика результатів констатувального
та формувального експерименту за модифікованою
методикою у групі КГ-1**

Таблиця 3.1.1

П.І.Б.	Σ балів констатувального експерименту	Σ балів формувального експерименту	Зміна Σ балів (+, -)
1	16	17	+ 1
2	16	16	0
3	18	18	0
4	31	34	+ 3
5	16	16	0
6	17	18	+ 1
7	16	17	+ 1
8	16	16	0
9	17	17	0
10	33	52	+ 19
11	16	16	0
12	18	17	- 1
13	17	17	0
14	18	33	+ 15
15	17	17	0
16	18	18	0
17	32	35	+ 3
18	17	17	0
19	18	18	0
20	18	17	- 1
21	17	17	0
Сума балів	402	443	+ 41
Середній бал	19,14	21,10	+ 1,96

Порівняльна характеристика результатів констатувального та формувального експерименту за модифікованою методикою у групі КГ-2

Таблиця 3.1.2

П.І.Б.	Σ балів констатувального експерименту	Σ балів формувального експерименту	Зміна Σ балів (+, -)
1	17	18	+ 1
2	35	49	+ 14
3	17	18	+ 1
4	16	17	+ 1
5	18	18	0
6	33	35	+ 2
7	17	18	+ 1
8	16	17	+ 1
9	18	17	- 1
10	17	18	+ 1
11	33	35	+ 2
12	16	17	+ 1
13	17	18	+ 1
14	18	18	0
15	49	53	+ 4
16	17	18	+ 1
17	18	18	0
18	16	17	+ 1
19	17	18	+ 1
20	18	18	0
21	35	51	+ 16
22	18	18	0
23	16	17	+ 1
24	17	18	+ 1
25	34	35	+ 1
26	18	17	- 1
27	16	17	+ 1
28	34	36	+ 2
29	16	17	+ 1
30	17	18	+ 1
31	16	17	+ 1
32	18	34	+ 16
33	17	18	+ 1
Сума балів	695	768	+ 73
Середній бал	21,06	23,27	2,21

**Порівняльна характеристика результатів констатувального та
формульовального експерименту за модифікованою методикою
у групі КГ-3**

Таблиця 3.1.3

П.І.Б.	Σ балів констатувального експерименту	Σ балів формульовального експерименту	Зміна Σ балів (+, -)
1	35	36	+ 1
2	17	18	+ 1
3	18	18	0
4	18	34	+ 16
5	17	17	0
6	52	53	+ 1
7	18	18	0
8	17	18	+ 1
9	17	17	0
10	18	18	0
11	35	51	+ 16
12	17	17	0
13	18	18	0
Сума балів	297	333	+ 36
Середній бал	22,85	25,61	2,76

Порівняльна характеристика результатів констатувального та формувального експерименту за модифікованою методикою у групі ЕГ-1

Таблиця 3.1.4

П.І.Б.	Σ балів констатувального експерименту	Σ балів формувального експерименту	Зміна Σ балів (+, -)
1	16	32	+ 16
2	17	49	+ 32
3	36	68	+ 32
4	17	51	+ 34
5	17	53	+ 36
6	15	33	+ 18
7	34	65	+ 31
8	16	32	+ 16
9	15	18	+ 3
10	16	62	+ 46
11	17	49	+ 32
12	17	53	+ 36
13	15	18	+ 3
14	35	65	+ 30
15	15	18	+ 3
16	16	51	+ 35
17	15	31	+ 16
Сума балів	329	748	+ 419
Середній бал	19,36	44,00	+ 24,64

**Порівняльна характеристика результатів констатувального
та формувального експерименту за модифікованою методикою
у групі ЕГ-2**

Таблиця 3.1.5

П.І.Б.	Σ балів констатувального експерименту	Σ балів формувального експерименту	Зміна Σ балів (+, -)
1	16	34	+ 18
2	17	52	+ 35
3	33	67	+ 34
4	17	52	+ 35
5	18	53	+ 35
6	35	65	+ 30
7	17	52	+ 35
8	16	34	+ 18
9	17	35	+ 18
10	51	69	+ 18
11	18	53	+ 35
12	16	33	+ 17
13	17	65	+ 48
14	18	51	+ 33
15	16	34	+ 18
16	33	67	+ 34
17	17	18	+ 1
18	18	51	+ 33
19	35	69	+ 34
20	16	18	+ 2
21	18	52	+ 34
Сума балів	459	1024	565
Середній бал	21,86	48,76	26,90

Порівняльна характеристика результатів констатувального та формувального експерименту за модифікованою методикою у групі ЕГ-3

Таблиця 3.1.6

П.І.Б.	Σ балів констатувального експерименту	Σ балів формувального експерименту	Зміна Σ балів (+, -)
1	17	68	+ 51
2	18	51	+ 33
3	35	69	+ 34
4	18	53	+ 35
5	17	68	+ 51
6	18	53	+ 35
7	52	70	+ 18
8	18	51	+ 33
9	17	52	+ 35
10	18	69	+ 51
11	17	35	+ 18
12	35	70	+ 35
13	18	52	+ 34
14	17	18	+ 1
15	17	69	+ 52
Сума балів	332	848	+ 516
Середній бал	22,13	56,53	+ 34,40

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**Руслан Валентинович
ЧУБУК**

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Монографія

Редактор, технічний редактор *О. Авраменко*.
Комп'ютерна верстка, дизайн обкладинки *А. Іщенко*.
Друк *О. Мішалкіна*. Фальцовально-палітурні роботи *Ю. Шаповалова*.

Підп. до друку 30.05.2013 р.
Формат 60х84^{1/16}. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Умовн. друк. арк. 17,34. Обл.-вид. арк. 14,77.
Тираж 300 пр. Зам. № 4269.

Видавець і виготовлювач: ЧДУ ім. Петра Могили.
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десанників, 10.
Тел.: 8 (0512) 50-03-32, 8 (0512) 76-55-81, e-mail: rector@chdu.edu.ua.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3460 від 10.04.2009 р.