

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

СТРЕЛЬБИЦЬКА СВІТЛАНА МИХАЙЛІВНА

УДК 378:37.091.12:36-051+37.018.8

**ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ С.М. Стрельбицька

(підпис)

Науковий керівник – **Яворська Галина Харлампіївна**, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2019

АНОТАЦІЯ

Стрельбицька С. М. Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (015 – Професійна освіта). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», МОН України. – Одеса, 2019.

Зміст анотації

У дисертації виявлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено нове вирішення питання формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО, що дозволило визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови забезпечення цього процесу, розробити модель формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Мета дослідження – науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Наукова новизна дослідження: вперше науково обґрунтовано сутність феномена «базові компетентності майбутніх соціальних працівників» у процесі фахової підготовки у ЗВО; розкрито його зміст і структуру (правова, організаційно-управлінська, конфліктологічна, комунікативна, міжкультурна, когнітивна та рефлексійна компетентності); виявлено компонентну структуру формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки (мотиваційний, когнітивний, деонтологічний, операційно-діяльнісний та суб'єктний компоненти), критерії (особистісний, гностичний, етичний, практичний, рефлексійний) та відповідні показники формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників; схарактеризовано рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників (високий, задовільний і низький); науково обґрунтовано педагогічні умови

формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників в процесі фахової підготовки у ЗВО (стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи; реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики); розроблено модель формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників в процесі фахової підготовки у ЗВО; подальшого розвитку набула методика фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що розроблено науково-методичне забезпечення формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО, яке охоплює низку методичних та інформаційних матеріалів, а саме: науково-методичні комплекси з фахових дисциплін; спецкурс «Соціальна деонтологія»; програму та методичні рекомендації щодо проведення професійно-орієнтованої виробничої практики; методичний інструментарій для діагностики рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки тренінговий комплекс та систему вправ, завдань, тестів.

Практична спрямованість дослідження представляється значущою для вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО, в якій базові компетентності розглядаються системоутворюючим фактором фахової підготовки та професійної діяльності фахівців.

Основні положення й висновки наукового дослідження можуть використовуватися викладачами закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників; збагачують зміст професійно-орієнтованих дисциплін ЗВО; можуть бути застосовані в процесі написання майбутніми фахівцями курсових, дипломних і магістерських робіт у ЗВО.

У першому розділі **«Теоретичні засади формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки»** обґрунтовано теоретичні засади специфіки професійної діяльності, зокрема соціальної діяльності майбутніх соціальних працівників; здійснено аналіз

наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми визначення сутності феномену «компетентність» і «компетенція»; розкрито зміст і структуру базових компетентностей майбутніх соціальних працівників; визначено компоненти, показники і критерії базових компетентностей.

Зроблений аналіз наукової літератури показав, що сьогодні немає єдиного та однозначного тлумачення поняття «соціальна робота», оскільки її зміст постійно змінюється в залежності від завдань, проблем, ідеології допомоги, соціокультурних, історичних, економічних і національно-етнічних особливостей та умов. Будучи одним з видів професійної діяльності, соціальна робота, має цілий ряд особливостей, детермінованих як внутрішніми, так і зовнішніми факторами. Соціальну роботу розуміємо як специфічний вид професійної діяльності у зв'язку з особливим предметом праці, змістом і характером діяльності майбутніх соціальних працівників. Крім того, наголошується специфічність способів, методів і результатів впливу на людину, включеної в процес праці як суб'єкта й об'єкта діяльності, типом відносин, що виникають у процесі діяльності між її учасниками, а також у зв'язку з високим рівнем відповідальності кожного соціального працівника і всього інституту соціальної роботи за долі клієнтів соціальних служб і організацій та суспільства в цілому, їх нормальне соціальне функціонування, життєдіяльність і розвиток.

Зазначимо, що соціальна робота є одночасно базовою підставою й умовою становлення та розвитку нового професіонала в соціальній сфері, визначаючи специфіку його фахової підготовки. Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі ЗВО являє собою систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування у них професійної спрямованості, особистісних та професійних якостей, а також знань, умінь і навичок, отриманих в результаті вивчення навчальних дисциплін і проходження різних видів практик, що, в свою чергу, сприяє формуванню професійної здатності до професійної діяльності майбутніх професіоналів. Аналіз психологічного змісту професійної діяльності майбутніх соціальних працівників показав, що ця діяльність відрізняється від інших професій типу «людина-людина» своїм суб'єктивним

характером, високою емоційною насиченістю, функціональною складністю, різноманітністю алгоритмів діяльності, наявність безлічі істотних вимог до особистісних та професійних якостей суб'єкта праці. Майбутній соціальний працівник повинен володіти арсеналом особистісних і професійних умінь, навичок, володіти глибокими знаннями в галузі наук про людину, щоб виступати гідним реалізатором цілей соціальної роботи.

Відповідно до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників [28], який містить кваліфікаційні характеристики керівників, професіоналів, фахівців, технічних службовців і робітників установ і закладів сфери соціальних послуг, кваліфікація «соціальний працівник» відноситься до професіоналів. Кваліфікаційними вимогами до професій галузі знань – 1301 соціальне забезпечення: «соціальний працівник» є обов'язкова наявність вищої освіти першого рівня за ступенем бакалавра та спеціальністю відповідної галузі знань, без вимог до стажу роботи [28]. Майбутній «соціальний працівник» потребує високого рівня сформованих у ЗВО базових компетентностей за професією від яких залежить успішно виконані й у повному обсязі покладені на них завдання та обов'язки. Враховуючи вищевикладене, в межах нашої роботи, будемо розглядати професію «соціальний працівник» за спеціальністю 6.130101 – «Соціальна допомога» та спеціалізацією – соціальний працівник.

Виходячи з проведеного аналізу поглядів різних вчених на кореляцію дефініцій компетентність і компетенція, погоджуємось з більшістю вчених, які вважають, що компетенція – це сукупність набутих знань, вмінь та навичок, яка становить змістовий компонент діяльності майбутніх фахівців, а компетентність – це здатність ефективно використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, щодо конкретної ситуації в майбутній професійній діяльності. Тобто компетенція та компетентність є тісно пов'язаними поняттями: компетентність залежить від наявності набору компетенцій (і без нього не існує).

У нашому розумінні компетентність розглядається як інтегральна професійно-особистісна якість, що визначається здатністю майбутнього фахівця до виконання професійних обов'язків та їх реалізацією в професійній діяльності

особистості, на основі сформованої під час професійної підготовки у ЗВО компетенції – теоретичних знань і практичних умінь та навичок.

Базові компетентності – це здатність майбутніх фахівців ефективно застосовувати набір набутих у ЗВО компетенцій (знань, умінь та навичок) для якісного виконання професійної діяльності. Базові компетентності відображають специфіку фахової діяльності майбутніх соціальних працівників як професіоналів. Таким чином, базові компетентності майбутніх соціальних працівників розглядаємо, як інтегральні професійно-особистісні якості, що визначається здатністю майбутнього фахівця до виконання професійних обов'язків та їх реалізації у професійній діяльності, на основі сформованих під час професійної підготовки у закладах вищої освіти компетенцій – міцних теоретичних знань специфіки соціальної роботи, практичних умінь та навичок адекватно і відповідально застосовувати їх у вирішенні професійних завдань створення, обслуговування і використання сучасних соціальних об'єктів і систем.

В структурі базових компетентностей, було виділено лише ті, які, вважаємо, потрібні для успішної реалізації професійної діяльності майбутніх соціальних працівників: правова, організаційно-управлінська, конфліктологічна, комунікативна, міжкультурна, когнітивна та рефлексивна компетентності.

Виходячи з поставленої мети та завдань дослідження для формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників в процесі навчання у ЗВО, було визначено наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, деонтологічний, операційно-діяльнісний та суб'єктний. Ці компоненти в структурі базових компетентностей визначають напрямки їх формування у студентів в процесі фахової підготовки у ЗВО. Успішність формування виділених базових компетентностей визначається ступенем вираженості кожного з виділених аспектів і їх сукупністю. Сформованість базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, визначається з урахуванням розроблених критеріїв і показників до кожного з них підібрано й апробовано діагностувальний інструментарій. Основними критеріями та показниками сформованості базових професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників, було визначено: *особистісний*

(наявність професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, переконань, поглядів, мотивів; наявність здатності до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку; усвідомлення значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності); *гностичний* (наявність різних когнітивних способів сприйняття, мислення, пізнавальних дій та спілкування; обізнаність із теоретико-методологічними засадами соціальної роботи; обізнаність із поняттям «базові компетентності» та усвідомлення шляхів їх формування); *етичний* (повага до соціальних норм та етичних вимог щодо майбутньої професійної діяльності; наявність емпатії та терпимості до людей, розуміння погляду і думки інших, повага до інших звичаїв; наявність цінностей альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності); *практичний* (здатність працювати у контексті обраного професійного напрямку; наявність організаційних та управлінських здатностей; усвідомлення необхідності конфліктуосталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій); *рефлексійний* (здатний до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями; усвідомлює потребу в саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності; наявність здатності управляти емоційною сферою).

У другому розділі **«Педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників»** визначені рівні (високий, задовільний та низький) сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників; теоретично обґрунтовано педагогічні умови: стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи; реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики.

У третьому розділі **«Експериментально-дослідна робота з формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки»** представлено модель сформованості базових компетентностей

майбутніх соціальних працівників, розглядається мета й завдання експериментального дослідження; представлені результати дослідно-експериментальної роботи із перевірки ефективності педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників; розкрито організацію й методику педагогічного експерименту; проаналізовано та узагальнено результати дослідно-експериментальної роботи.

На підставі теоретичного дослідження було розроблено модель формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників в процесі фахової підготовки, яка складається з трьох блоків: цільовий (мета), організаційний (етапи, педагогічні умови, форми, методи й засоби), результативний (компоненти, критерії, показники, рівні, кінцевий результат).

В роботі було доведено, що формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки відбувається ефективно, якщо реалізуються визначені педагогічні умови.

Було проведено аналіз методики організації та проведення констатувального та формувального експериментів, упровадження в освітній процес ЗВО трьох педагогічних умов відбувалось за допомогою різних форм (бінарні лекції, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-дискусії та лекції із заздальгідь запланованими помилками, спецкурс «Соціальна деонтологія», семінарські заняття, виробнича практика, конференції, самостійна робота студентів), методів (рольові ігри, «мозковий штурм», «круглі столи», рефлексійне есе, кейс-стаді, коуч-технології, тренінги (правовий, конфліктологічний, комунікативний, когнітивний, міжкультурний, організаційно-управлінський, рефлексійний), засобів (мультимедійні засоби, тестування, інтернет-ресурси, рефлексійний звіт) під час вивчення фахових дисциплін.

В ході наукового дослідження, було встановлено, що впровадження моделі реалізації педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, дозволило досягти позитивних змін у рівнях сформованості зазначеного феномену у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Описано динаміку

ефективності моделі реалізації педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентність майбутніх соціальних працівників, базові компетентності майбутніх соціальних працівників, педагогічні умови, модель формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Summary

Strelbytska S. M. Formation of basic competences of future social workers in the process of professional training. – Qualification scientific manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.04 "Theory and methodology of vocational education" (015 – Professional education). – State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky", Odessa, 2019.

The thesis identified, theoretically grounded and experimentally tested a new solution to the problem of forming basic competences of future social workers in the process of professional training in higher education institution, which allowed to define and scientifically substantiate pedagogical conditions of this process, to develop a model for forming the basic competences of future social workers in the process of professional training.

The purpose of the study scientifically substantiate and experimentally test the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of basic competences of future social workers in the process of professional training.

The scientific novelty of the research: the essence of the phenomenon of "basic competence of future social workers" was first scientifically substantiated during the process of professional training at the university; its contents and structure (legal, organizational-managerial, conflict-logical, communicative, intercultural, cognitive and reflexive competence) are revealed; the component structure of the formation of basic competences of future social workers in the process of professional training (motivational, cognitive, deontological, operational-activity and subjective components), criteria (personal, gnostic, ethical, practical, reflexive) and corresponding indicators of

formation of basic competences of future social workers; The levels of formation of basic competences of future social workers (high, satisfactory and low) are characterized; pedagogical conditions for the formation of basic competencies of future social workers in the process of professional training at the university (stimulation of positive motivation for the professional activity of future social workers, reflection in the content of professional disciplines of the specifics of social work, implementation of the reflexive component of the training of social workers in the process of production practice) is scientifically substantiated; the model of formation of basic competencies of future social workers in the process of professional training at the university is developed; the method of professional training of future social workers has been further developed.

The practical significance of the research is that the scientific and methodological support for the formation of basic competencies of future social workers in the process of professional training in the university, which covers a number of methodological and informational materials, namely: scientific and methodical complexes on professional disciplines; special course "Social deontology"; program and methodical recommendations for conducting professional-oriented production practices; methodical tools for diagnosing the levels of formation of basic competences of future social workers in the process of training, training complex and system of exercises, tasks, tests. The practical orientation of the study it is important for the improvement of professional training of future social workers at the institution of higher education, in which basic competence considers a factor of training and professional activity of specialists.

The practical orientation of the research is significant for improving the training of future social workers in the university, in which the basic competencies are considered as a system-based factor for the professional training and professional activity of specialists.

The main provisions and conclusions of the research can be used by teachers of higher education institutions in the process of professional training of future social workers; enrich the content of professionally-oriented disciplines institution of higher education; can be applied in the process of writing future professionals course, diploma and master works in institution of higher education.

In the first section «**Theoretical bases of formation of basic competences of future social workers in the process of professional training**» the theoretical basis of the specifics of professional activity, in particular the social activity of future social workers, is substantiated; the analysis of scientific psychological and pedagogical literature on the problem of determining the essence of the phenomenon of «competence» and «competence»; the content and structure of basic competences of future social workers are revealed; the components, indicators and criteria of basic competencies are defined.

We made the analysis of scientific literature showed that there is no single and unambiguous interpretation of the concept «social work», as its content is constantly changing depending on the tasks, challenges, ideologies of aid, socio-cultural, historical, economic and ethno-national features and conditions. As one of the types of professional activities, social work has a number of features determined by both internal and external factors. Social work in our study, we understand as a specific type of professional activity in connection with the special object of labor, content and character of future social workers. In addition, the specificity of the methods, the methods and results of human exposure are included in the labor process as subject and object of activity, the type of relations that arise in the process of activities between its members, as well as in connection with a high level of responsibility of each social worker, and the institution of social work for the fate of clients of social service organizations and society as a whole, their normal social functioning, livelihoods and development.

Note that social work is both the main basis and condition of formation and development of a new professional in the social sphere, identifying the specifics of his training. Professional training of future social workers in the educational process institution of higher education is a system of organizational and pedagogical activities leading to the formation of their professional orientation, personal and professional qualities, as well as knowledge and skills obtained through the study of academic disciplines through the different types of practices, which in turn contributes to the formation of professional capacity for professional activity of future professionals. Analysis of the psychological content of professional activity of future social workers

showed that this activity differs from other professions such as «man-man» as its subjective character, high emotional intensity, functional complexity, a variety of algorithms of activity, the presence of many essential requirements of personal and professional qualities of the subject of work. Future social worker must possess an arsenal of personal and professional skills, possess deep knowledge in the field of human sciences to present a worthy implementer of the goals of social work.

According to the Handbook of qualifying characteristics of professions of employees [28], which contains the qualification characteristics of managers, professionals, specialists, technical workers and institutions of social services, the qualification of «social worker» refers to professionals. Qualification requirements for professions of the industry knowledge – 130101 social security: «social worker» is required, higher education a first level degree and a degree in the relevant field of expertise, with no requirements for work experience [28]. Future social worker requires a high level formed in institution of higher education basic competencies in the profession depends on completed successfully and to the full extent of their role and responsibilities. Given the above, in our work, we will consider the profession of «social worker» specialty 6.130101 – «Social assistance» and specialisation of the social worker.

Based on the analysis of views of various scholars on the correlation definitions of competence and competency, in our study, we agree with most scholars who believe that competence is the totality of acquired knowledge, abilities and skills, which is a substantial component of the activities of future specialists, and competence is the ability to effectively use acquired knowledge, skills and abilities in practice, in relation to a specific situation in future professional activities. That is, competence and competency are closely related concepts: competence depends on the availability of a set of competencies (and without it does not exist).

In our understanding, competence is considered as an integral professional-personal quality, determined by the ability of a future specialist to perform professional duties and their implementation in the professional activities of the individual, based on the competence developed during the professional training in the university – theoretical knowledge and practical skills.

Basic competences are the ability of future professionals to effectively apply a set of competences acquired at the university (knowledge, skills and abilities) for the qualitative performance of professional activity. Basic competences reflect the specifics of the future work of social workers as professionals. Thus, the basic competences of future social workers are considered by us as integral professional and personal qualities, determined by the ability of a future specialist to perform professional duties and their implementation in professional activities, based on the skills developed during the professional training at the higher school – strong theoretical knowledge of the specifics of social work, practical skills and skills adequately and responsibly to apply them in solving professional tasks of creation, maintenance and use of time social objects and systems.

In the structure of basic professional competences, we have identified only those that, in our view, are necessary for the successful implementation of the professional activities of future social workers: legal, organizational, management, conflict, communicative, intercultural, cognitive and reflexive competences.

Based on the goals and objectives of our research to build the basic competences of future social workers in the process of studying at the university, we identified the following components: motivational, cognitive, deontological, operational, activity and subject. These components in the structure of basic competences determine the direction of their formation in students during the process of professional training in the university. The success of forming our basic competences is determined by the degree of severity of each of the selected aspects and their aggregate. The formation of the basic competences of future social workers, is determined taking into account the criteria and indicators developed by us, each diagnostic toolkit has been selected and tested. The main criteria and indicators of the formation of the basic professional competences of future social workers, we identified: personal (the presence of professionally significant and personally-valuable aspirations, beliefs, views, motives; the ability to self-motivation and personal self-management in the context of the chosen direction, awareness of the importance of positive orientation in interpersonal communications with others for future professional activity); gnostic (the presence of various cognitive methods of perception,

thinking, cognitive actions and communication; awareness of the theoretical and methodological foundations of social work; awareness of the concept of «basic competence» and awareness of the ways of their formation); ethical (respect for social norms and ethical requirements for future professional activity, empathy and tolerance for people, understanding of the views and opinions of others, respect for other customs, the presence of altruistic values that reflect the specifics of professional activity); practical (readiness to work in the context of the chosen professional direction, the availability of organizational and managerial abilities, awareness of the need for conflict stalemate in conflict resolution and problem situations); reflexive (capable of adequate self-esteem and self-analysis of the behavior of professional and interpersonal communication with colleagues, clients, social services and organizations; realizes the need for self-development for the effective performance of future professional activities; the ability to manage the emotional sphere).

In the second section «**Pedagogical conditions of forming basic competences of future social workers**» certain levels (high, satisfactory and low) of the formation of basic competences of future social workers; pedagogical conditions are theoretically substantiated: stimulation of positive motivation for the professional activity of future social workers; reflection in the content of the specialty disciplines of the specifics of social work; realization of the reflexive component of training of social workers in the process of production practice.

In the third section – «**Experimental-research work on the formation of basic competences of future social workers in the process of professional training**» the model of formation of basic competences of future social workers is presented; the purpose and tasks of experimental research are considered; the results of experimental and experimental work on checking the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of basic competencies of future social workers are presented; organization and method of pedagogical experiment are revealed; the results of experimental and experimental work are analyzed and summarized.

On the basis of theoretical research, a model for forming the basic competences of future social workers in the process of professional training, which consists of three

blocks: the target (goal), organizational (stages, pedagogical conditions, forms, methods and means), productive (components, criteria, indicators , levels, end result).

It was proved in the work that the formation of basic competences of future social workers in the process of professional training is effective, if certain pedagogical conditions are realized.

The analysis of the methodology of organizing and conducting the recording and forming experiments was carried out, introduction of three pedagogical conditions in the educational process of the university was carried out with the help of various forms (binary lectures, problem lectures, lectures-visualizations, lectures-discussions and lectures with pre-planned mistakes, a special course «Social deontology», seminars, industrial practices, conferences, independent work of students), methods (role plays, «brainstorming», «round tables», reflexive essay, case study, coach-techno ohiyi, training (legal, the conflict, communicative, cognitive, intercultural, organizational management, reflexive), means (multimedia, testing, online resources, reflective report) while studying professional disciplines.

In the course of the research, it was established that the implementation of a model for implementing the pedagogical conditions for the formation of basic competences of future social workers in the process of professional training, has allowed to achieve positive changes in the levels of formation of this phenomenon in students of the experimental group compared with the control. The dynamics of the model's implementation of pedagogical conditions for the formation of basic competences of future social workers in the process of professional training is described.

Key words: competency, competence, competence of future social workers, basic competences of future social workers, model of formation of basic competences of future social workers in the process of professional training.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Стрельбицька С. М. Теоретичні засади фахової підготовки соціальних помічників: проблеми і перспективи. *Наука і освіта. Педагогіка*. Одеса, 2013. № 3. С. 175–177.

2. Стрельбицька С. М. Теоретичні засади особистісно-орієнтованого підходу в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. Одеса, 2013. Спецвипуск. С. 206–212.
3. Стрельбицька С. М. Умови та фактори професійного становлення майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць*. Випуск 17. Ч.2. Київ-Ів.-Франківськ, 2013. С. 199–205.
4. Стрельбицька С. М. Сутність поняття «базові компетентності» майбутніх соціальних працівників. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск 15 (308). Черкаси, 2014. С.115–121.
5. Стрельбицька С. М. Проблема «компетентності» і «компетенції»: теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск 122. Чернігів : ЧНПУ, 2014. С. 265–268.
6. Стрельбицька С. М. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах глобалізації. *Наука і освіта. Педагогіка*. Одеса, 2014. № 3. С.161–164.
7. Аймедов К. В., Стрельбицька С. М. Професійна мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Науково-методичний журнал. Педагогіка*. Вип. 239. Т. 251. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 49–52.
8. Стрельбицька С. М. Формування професійно-важливих якостей особистості майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXIV. Серія: Соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський : Медобори–2006, 2015. С. 221–231.
9. Стрельбицька С. М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Вип. LXIX. Т.2. Херсон : «Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 147–151.

10. Стрельбицька С. М. Інноваційні технології для формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ : ППТО НАПН України, 2017. Випуск 12. С. 104–108.
11. Стрельбицька С. М. Організаційно-управлінська компетентність в контексті базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Вип. LXXVII. Т.2. Херсон : «Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 117–121.
12. Strelbitskaya S. M. Professional reflexion as a necessary condition for formation future social works specialists' competence at the university. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration: VII International Conference*. Israel : Ariel University Ariel, 2016. Issue № 7. P. 344–349.
13. Стрельбицька С. М. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця – соціального працівника в процесі підготовки у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (14–15 лютого 2014 р.)*. Одеса, 2014. С. 79–82.
14. Стрельбицька С. М. Комунікативна компетентність особистості майбутнього фахівця соціономічного типу в орієнтирах сучасної освіти. *Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання: збірник доповідей і тез Міжнародної науково-практичної конференції*. Черкаси, 2014. С. 40–42.
15. Стрельбицька С. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на розвиток особистості майбутнього фахівця. *Стан та перспективи розвитку педагогічних та психологічних наук: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2014. С. 55–57.
16. Стрельбицька С. М. Технології формування компетентності здоров'язбереження майбутніх соціальних працівників в процесі підготовки у ВНЗ. *Актуальні проблеми викладання фахових дисциплін у вищій школі: збірник тез I Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса : Фенікс, 2014. С. 90–94.
17. Стрельбицька С. М. Акмеологічна спрямованість саморозвитку майбутнього фахівця соціономічного напрямку. *Становлення особистості професіонала:*

перспективи й розвиток: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 2015. С. 110–112.

18. Стрельбицька С. М. Професійно-важливі якості особистості майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ. *Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення: Збірник наукових праць за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / За заг. ред. В. А. Поліщук, С. М. Калаур, Г. І. Слосанської*. Тернопіль : Вектор, 2015. С.149–155.

19. Стрельбицька С. М. Правова компетентність майбутніх фахівців соціальних працівників: акмеологічний аспект. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 13–14 травня 2016 року)*. Харків : Східноукраїнська організація «центр педагогічних досліджень», 2016. С. 53–57.

20. Стрельбицька С. М. Особливості навчально-професійної мотивації в процесі підготовки соціальних працівників у ВНЗ. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 29–30 січня 2016 року)*. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 89–91.

21. Стрельбицька С. М. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців соціономічної сфери у ВНЗ. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: Збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса, 2016. С. 111–114.

22. Стрельбицька С. М. Самостійна робота студентів у ВНЗ як засіб формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings*. Kielce : Holy Cross University, 2016. P. 7–9.

23. Стрельбицька С. М. Кейс-метод як засіб формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ВНЗ. *Stav, problem a perspektivy pedagogickeho studia a socialnej prace: Medzinarodna vedecko-prakticka konferencia: Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie*. Sladkovicovo, Slovenska republika, stran : Vysoka

skola Danubius Fakulta socialnych studii, 2016. P. 153–156.

24. Стрельбицька С. М. Медіація в професійній діяльності майбутнього соціального працівника. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: Збірник тез VI міжнар. науково-практ. конф.* Одеса, 2017. С. 31–32.
25. Стрельбицька С. М. Формування когнітивної компетентності як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Inovativny vyiskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace: Medzinarodna vedecko-prakticka konferencia: Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie.* Sladkovicovo, Slovenska republika, stran : Vysoka skola Danubius Fakulta socialnych studii, 2017. P. 160–162.
26. Стрельбицька С. М. Інноваційна компетентність як складова базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *International scientific and practical conference: Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine. Conference Proceedings.* Sandomierz : Polska stran, 2017. P. 68–71.
27. Стрельбицька С. М. Управління якістю підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Матеріали IV міжнародної науково-практ. конф. «Теорія та практика управління педагогічним процесом» (м. Одеса, 25–27 травня 2017 р.).* Одеса : ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2017. С. 120–124.
28. Стрельбицька С. М. Формування професійної самосвідомості майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *International scientific-practical conference: Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology: Conference Proceedings.* Shumen : Konstantin Preslavsky University of Shumen, 2017. P. 94–97.
29. Стрельбицька С. М. Соціальна компетентність як складова базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *International scientific-practical conference: Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms. Conference Proceedings.* Tbilisi : Baltija Publishing, 2017. P. 58–61.

30. Стрельбицька С. М. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *International scientific conference: Modernization of educational system: world trends and national peculiarities. Conference Proceedings.* Kaunas : Baltija Publishing, 2018. P. 90–93.
31. Стрельбицька С. М. Виробнича практика як умова формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали одинадцятої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 травня 2018 р.).* Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2018. С. 194–196.
32. Стрельбицька С. М. Компоненти, критерії та показники сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Innovative approaches to the development of scienc: Materials of international scientific and practical conference.* Dublin, Ireland : NGO «European scientific platform», 2018. Part 1. P. 161–165.
33. Стрельбицька С. М. Коучинг-технологія як засіб формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ЗВО. *International Multidisciplinary Conference: Key Issues of Education and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland.* Stalowa Wola, Republic of Poland : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. Volume 2. P.154–157.
34. Стрельбицька С. М. Спецкурс «Соціальна деонтологія» як засіб формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ЗВО. *Naukowy i innowacyjny potencjal prezentacji: kolekcja prac naukowych «ΛΟΓΟΣ» z materiałami Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji.* Opole, Równe : «Volynsky Oberegi» Publishing House, 2018. Tom 6. P. 50–56.
- 35 . Стрельбицька С. М. Тренінг як метод формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ЗВО. *II International scientific conference: Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration. Conference Proceedings.* Leipzig : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 176–178.
36. Стрельбицька С. М. Памятка родителям: *Доступно про метадон и метадоновою наркоманию. По материалам семинаров – практикумов.* Одеса : МЦ

«Доктор Благо Плюс», 2012. С. 20–23.

37. Стрельбицька С. М. Теоретичні основи медіації підлітків. Тези до II-ї Міжнародної науково-практичної конференції (15–16 лютого 2013 року): *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток*. Одеса, 2013. С. 293–296.

38. Стрельбицька С. М. Формування професійної культури майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток: колективна монографія / кол. авт.; відп. ред. Г. Є. Улунова*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 102–114.

ЗМІСТ

ВСТУП	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	31
1.1. Специфіка професійної діяльності майбутніх соціальних працівників	31
1.1.1. Професійна діяльність як наукова категорія	31
1.1.2. Сутність соціальної діяльності	35
1.1.3. Професійно-особистісні якості соціальних працівників	48
1.2. Зміст і структура «базових компетентностей майбутніх соціальних працівників».....	62
1.2.1. Сутність понять «компетенція» і «компетентність»	62
1.2.2. Характеристика базових компетентностей соціальних працівників	74
1.2.3. Компоненти та критерії сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників.....	95
Висновки до розділу 1	107
Список використаних джерел до розділу 1.....	112
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	126
2.1. Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників	126
2.2. Педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки	149
Висновки до розділу 2	162
Список використаних джерел до розділу 2.....	164
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	171
3.1. Модель та експериментальна методика формування базових компетентностей	

майбутніх соціальних працівників	171
3.1.1. Модель та логіка експериментального дослідження на формувальному етапі	171
3.1.2. Експериментальна методика формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників	178
3.2. Порівняльний аналіз рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників на констатувальному та формувальному етапах	225
Висновки до розділу 3	237
Список використаних джерел до розділу 3.....	239
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	246
ДОДАТКИ	250

ВСТУП

Актуальність теми. Складні та суперечливі зміни в Україні кінця ХХ – початку ХХІ століття, реформування системи вищої освіти, перехід на багаторівневу підготовку професійних кадрів, конкурентоздатність фахівців на ринку праці посилюють гостроту глобальних і насамперед соціальних проблем, прискорення соціально-політичних процесів, розширення простору соціальної роботи як наукової галузі, професії, що забезпечує гармонізацію людини до навколишнього середовища.

Реформування системи соціального забезпечення викликало необхідність відкриття нових установ соціального спрямування, як-от: центри соціальної допомоги сім'ї та соціального обслуговування населення, медико-реабілітаційні центри, біржі праці, центри зайнятості населення тощо. Ефективність їх діяльності багато в чому залежить від кадрового забезпечення та базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, формування яких відбувається у процесі фахової підготовки у ЗВО.

Актуальність проблеми формування базових компетентностей студентів – майбутніх соціальних працівників зумовлена низкою об'єктивних і суб'єктивних причин. До об'єктивних причин належать соціокультурні та соціально-економічні перетворення сучасного суспільства, що вимагають високого рівня професійної підготовки студентів, розвитку особистісних якостей, формування академічних та спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують конкурентоздатність, соціально-професійну мобільність, вміння переключатися з одного виду діяльності на інший, поєднувати різні трудові функції, орієнтуватися в будь-якому соціально-економічному середовищі. До суб'єктивних причин належать проблеми вищої професійної педагогічної освіти у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників.

З розширенням масштабів і виникнення нових форм і моделей соціальної роботи ступінь її ефективного, перетворювального впливу на сфери соціальної політики та практики життєзабезпечення особистості все більше залежить від рівня орієнтації і компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників, їхньої

здатності до соціальної діяльності.

Теоретичні засади специфіки професійної діяльності майбутніх соціальних працівників розглянуто в працях О. Безпалько, І. Богданової, В. Бочарової, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко, В. Корнєщук, М. Лукашевича, І. Миговича, В. Поліщук, В. Сидорова, Л. Тютті, С. Харченко та ін.; фундаментальні підходи до визначення професіоналізму в соціальній роботі досліджено Р. Вайнолою, Л. Ваховським, С. Калаур, Н. Кічук, Т. Кочубей, Г. Лактіоновою, І. Пешою, Г. Попович, І. Трубавіною, М. Фірсовим, Є. Холостовою та ін.

Аналіз психолого-педагогічних, науково-методичних досліджень і публікацій засвідчує, що проблема формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, досі залишалася поза увагою дослідників. Натомість загальні проблеми сутності понять «компетенція», «компетентність» були предметом наукових досліджень багатьох учених (В. Байденко, Н. Бібік, А. Богуш, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кальней, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Маркова, О. Овчарук, Дж. Равен, Ю. Татур, Р. Уайт, Г. Яворська та ін.).

Сутність поняття «базові компетентності» розкрито в роботах О. Бобієнко, Дж. Бурке, М. Головань, В. Гришко, Е. Зєєра, М. Ільязової, Е. Когана, Н. Кузнєцової, Б. Оскарссон, В. Петрук, Є. Холостової та ін. Формуванню різних видів базових компетентностей та компетенцій у студентів присвячено наукові праці Н. Алмазової, С. Бахтєєвої, І. Гушлевської, Д. Годлевської, Н. Епіхіна, З. Ємельянової, А. Ізмайлової, А. Капської, О. Карпенко, Б. Маматова, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко, О. Семенов, Г. Синіциної, А. Хуторського, Є. Юсефа та ін.

Окреслена проблема наукового дослідження актуалізується і наявністю низки суперечностей між: соціальним замовленням держави на підготовку соціальних працівників із високим рівнем професійної здатності та недостатньою організацією формування цих якостей у майбутніх фахівців; наявною системою фахової підготовки майбутніх соціальних працівників та відсутністю інтегративних міждисциплінарних зв'язків щодо оптимізації навчання. Таким чином, з одного боку, є нагальна потреба формування базових компетентностей

майбутніх соціальних працівників, що дозволяє їм ефективно працювати в рамках обраного професійного напрямку, з іншого боку – відсутністю наукових засад формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

Актуальність висунутих проблем, їх недостатня теоретична та методична розробленість, виявлені протиріччя та можливість удосконалити процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано згідно з науковою темою кафедри педагогіки «Мультиплікативна парадигма професійного становлення фахівців» (№ 0114U007157), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджено проблему формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Тема дисертації було затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 9 від 25 травня 2013 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук при НАПН України (протокол № 6 від 18 червня 2013 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати зміст і структуру феномену «базові компетентності майбутніх соціальних працівників», уточнити поняття: «соціальний працівник», «компетентність», «компетенція».

2. Визначити компонентну структуру базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, критерії, показники та схарактеризувати рівні

сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

3. Визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

4. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

Предмет дослідження – зміст і методика формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження – формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи; реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики.

Для розв'язання визначених завдань, перевірки гіпотези дослідження, досягнення мети було використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні*: вивчення, аналіз, синтез та порівняння положень філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури з теми дослідження, наукових здобутків вітчизняних та зарубіжних учених, нормативної документації ЗВО з метою теоретичного обґрунтування формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки; узагальнення, абстрагування, класифікація та систематизація одержаної інформації для визначення критеріїв оцінювання, рівнів сформованості та їх показників; логіко-системний, порівняльний, моделювання для розробки моделі реалізації педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки;

– *емпіричні методи*: бесіди, анкетування, тестування, пряме й непряме спостереження; аналіз та узагальнення позитивного педагогічного досвіду з метою діагностики рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки;

– *експериментальні методи*: педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) з метою визначення ефективності запропонованих педагогічних умов та моделі й методики їх реалізації; статистично-кількісна і якісна обробка даних експерименту; кваліметричні – задля визначення достовірності отриманих даних педагогічного експерименту та перевірки ефективності визначених педагогічних умов та методики їх впровадження.

База дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Державного закладу «Одеський національний медичний університет», «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та «Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка».

Експериментальним дослідженням було охоплено 250 майбутніх соціальних працівників. В констатувальному експерименті взяли участь 125 респондентів (1-х – 4-х курсів). На формувальному етапі експерименту взяли участь 125 студентів 1-х курсів (ЕГ – 63; КГ – 62).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше науково обґрунтовано* сутність феномену «базові компетентності майбутніх соціальних працівників» у процесі фахової підготовки у ЗВО; педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО (стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи; реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики); *уточнено* поняття «соціальний працівник», «компетентність», «компетенція»; *розкрито* специфіку професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; зміст і структуру базових компетентностей майбутніх соціальних працівників (правова,

організаційно-управлінська, конфліктологічна, комунікативна, міжкультурна, когнітивна та рефлексійна компетентності); *визначено* компонентну структуру формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки (мотиваційний, когнітивний, деонтологічний, операційно-діяльнісний та суб'єктний компоненти), критерії (особистісний, гностичний, етичний, практичний, рефлексійний) та відповідні показники формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників; *схарактеризовано* рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників (високий, задовільний і низький); *розроблено та апробовано* модель формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО; *подальшого розвитку* набула методика фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що розроблено діагностувальну й експериментальну методики, науково-методичне забезпечення формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти, яке охоплює низку методичних та інформаційних матеріалів, а саме: науково-методичні комплекси із фахових дисциплін, спецкурс «Соціальна деонтологія», програму й методичні рекомендації щодо проведення професійно зорієнтованої виробничої практики; тренінговий комплекс, систему вправ і завдань. Основні результати дослідження можуть бути рекомендовані для широкого кола викладачів закладів вищої освіти, аспірантів у ході підготовки наукових статей, підручників, методичних рекомендацій, студентів-майбутніх соціальних працівників для написання кваліфікаційних робіт.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 1206/02 від 30.05.2018 р.), Одеського національного медичного університету (акт про впровадження № 136 від 29.12.2017 р.), Одеського національного політехнічного університету (акт про впровадження № 2987/138-07 від 26.12.2017 р.), Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (акт про впровадження № 42 від

15.05.2018 р.).

Особистий внесок автора в роботах у співавторстві. Усі пооження, що виносяться на захист, отримані автором особисто. У публікації [2] у співавторстві особистий внесок здобувача полягає у визначенні впливу компетентнісного підходу на формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати дослідження викладено на міжнародних науково-практичних конференціях: «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2013), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2014), «Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання» (Черкаси, 2014), «Стан та перспективи розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2014), «Актуальні проблеми викладання фахових дисциплін у вищій школі» (Одеса, 2014), «Становлення особистості професіонала» (Одеса, 2015), «Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2015), «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології» (Харків, 2016), «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» (Львів, 2016), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2016), «International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences» (Kielce, 2016), «Stav, problem a perspektivy pedagogickeho studia a socialnej prace» (Sladkovicovo, Slovenska republika, 2016), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2017), «Inovativny vyskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace» (Sladkovicovo, Slovenska republika, 2017), «International scientific and practical conference» (Sandomierz, Polska, 2017), «Теорія та практика управління педагогічним процесом» (Одеса, 2017), «International scientific-practical conference» (Shumen, 2017), «International scientific-practical conference» (Tbilisi, 2017), «International scientific conference» (Kaunas, 2018), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2018), «Innovative approaches to the development of science» (Dublin, 2018), «Międzynarodowa konferencja multidyscyplinarna» (Stalowa

Wola, 2018), «International Scientific Conference» (Leipzig, 2018), «Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji» (Opole, 2018).

Основні результати дослідження висвітлено у 38 друкованих публікаціях автора, із них: 12 статей у фахових виданнях України (1 у співавторстві), 1 – у науковому періодичному виданні іншої країни, 23 апробаційного характеру, 3 додатково відображають результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст дисертації викладено на 248 сторінках. Робота містить 8 рисунків, 12 таблиць, 3 діаграми. Список використаних джерел містить 248 найменувань (із них 29 іноземною мовою). 6 додатків викладено на 67 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 318 сторінок .

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Специфіка професійної діяльності майбутніх соціальних працівників

1.1.1. Професійна діяльність як наукова категорія

Кінець ХХ – початок ХХІ століття ознаменувався значними змінами у політичному, економічному, культурному та соціальному житті України. Українське суспільство проходить складні етапи внутрішніх перетворень та інтеграції у світове співтовариство. Цей процес супроводжується глибокими структурно-функціональними змінами в усіх сферах життя, в тому числі і в соціальній, що призводить до виникнення цілого комплексу проблем, пов'язаних з необхідністю зміни та вдосконалення підготовки кваліфікованих кадрів, зокрема, соціальних працівників. При цьому руйнується застаріла система соціального обслуговування населення, яка виявилася не здатною забезпечити економічний та соціально-психологічний захист дітям, людям похилого віку, безробітним, інвалідам та іншим категоріям соціально-незахищених громадян, які опинилися в скрутному становищі. Розробка теоретичних засад і практичних механізмів державного й громадського регулювання соціальних проблем стає пріоритетним напрямом соціальної політики України, реалізувати яку під силу лише професійно підготовленим у ЗВО кваліфікованим фахівцям. Сьогодні, суспільство зацікавлене в підвищенні якості професійної освіти, оскільки саме випускники ЗВО є активними учасниками у вирішенні правових, соціальних, економічних, організаційних, політичних і духовних завдань країни.

У сучасних соціально-економічних умовах все більше актуалізуються проблеми, пов'язані із соціальною роботою, соціальною допомогою, підтримкою, реабілітацією окремої людини та різних груп і спільнот. Зважаючи на це, відповідно статистичних даних наведених у науковій літературі, збільшується кількість людей, які потребують кваліфікованої соціальної допомоги та підтримки,

що, у свою чергу, викликає нагальну потребу в професійних кадрах – соціальних працівниках. Практична необхідність у застосуванні диференційованої допомоги та особистісно-зорієнтованої підтримки особистості конкретних соціально-незахищених груп населення, кожна з яких має свої соціальні запити й життєві проблеми та вимагає вдосконалення системи як самого інституту соціальної роботи у суспільстві, так і процесу професійної підготовки фахівців з означеної діяльності у ЗВО. Більше того, реформування системи соціального забезпечення сприяло появі великої кількості установ, що належать до різних відомств, які взяли на себе функції допомоги та захисту соціально-незахищених верств населення. Це центри соціальної допомоги сім'ї та обслуговування населення, медико-реабілітаційні центри, біржі праці, центри зайнятості тощо. Ефективність діяльності таких установ багато в чому залежить від їх кадрового забезпечення.

Перш ніж розглядати специфіку соціальної роботи, як форми професійної діяльності, на наш погляд, слід звернутися до поняття «діяльність». Учені (К. Абульханова-Славська [1], В. Андрущенко [3], В. Бех [10], Є. Клімов [53], О. Леонтьєв [62], С. Рубінштейн [91] В. Шадриков [127] та ін.) розробили наукові концепції діяльності та методологічні підходи до її вивчення.

На підставі здійсненого аналізу наукової літератури зазначимо, що категорія діяльності передбачає кілька аспектів. По-перше, вона є універсальною характеристикою людського світу, формою взаємовідносин між індивідом і світом. Функціями діяльності виступають забезпечення збереження та безперервності у розвитку людського суспільства. Зокрема, за визначенням О. Леонтьєва, діяльність є системним об'єктом і розглядається як складна динамічна, багаторівнева, ієрархічна система, включена в суспільні відносини, і як процес, у якому відбувається взаємний перехід між полюсами «суб'єкт-об'єкт». Крім того, вчений виділяє макроструктуру діяльності, представлену такими одиницями: окремою діяльністю, дією та операцією [62, с. 83]. По-друге, діяльність характеризується такими рисами: 1) свідомістю: людина свідомо змінює цей світ для задоволення своїх потреб і запитів; 2) активністю: людина активно діє у світі істота; 3) спрямованістю на предмет, у якості якого можуть виступати матеріальні речі,

ідеальні образи, інші люди й сам суб'єкт діяльності; 4) керованістю свідомості; 5) результативністю: в ході діяльності можуть бути створені нові предмети чи змінені старі; 6) діяльність завжди має перетворювальну або пізнавальну мету; 7) охоплює всі матеріальні й духовні операції, виконувани людиною; 8) співвідношенням із суспільством, як організуючого освоєння природи та вивчення людини. Так, С. Рубінштейн вважає, що «... діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, а ці останні здійснюють регуляцію людської діяльності, і є умовою її адекватного виконання. ... Діяльність виражає конкретне ставлення людини до дійсності, в якому реально виявляються властивості особистості ...» [91, с. 367]. У свою чергу, В. Шадріков зазначав, що діяльність є формою активного ставлення суб'єкта до дійсності, спрямованою на досягнення свідомо поставлених цілей і пов'язаною зі створенням суспільно значущих цінностей та освоєнням соціального досвіду [127, с. 9]. Для дослідження слушною є думка українських учених В. Андрущенко, В. Астахової, В. Беха, які розкриваючи поняття діяльності, зазначають, що вона виконує сім функцій: 1) діяльність як пояснювальний принцип – поняття із філософсько-методологічним змістом, що виражає універсальну основу соціального світу; 2) діяльність як предмет об'єктивного наукового аналізу, тобто як таке, що членується, відтворюється у теоретичній картині певної наукової парадигми, а саме – соціальної роботи; 3) діяльність як субстанційна основа родового життя людини, яка зумовлює морфологію функціональних систем, а саме, – системи соціальної роботи; 4) діяльність як предмет управління – те, що належить організації у системі функціонування або розвитку соціальної роботи на основі сукупності фіксованих принципів; 5) діяльність як предмет проектування, тобто виявлення засобів та умов оптимальної реалізації певних (здебільшого) видів діяльності в галузі соціальної роботи; 6) діяльність соціальна як цінність, тобто аналіз місця, яке вона займає у різних системах культури; 7) діяльність соціальна як предмет теоретичного узагальнення та наслідування у формі пошуку та відтворення передового зарубіжного досвіду соціальної роботи [3, с.122].

Вважаємо, що діяльність майбутніх фахівців є основою для їхньої

професійної підготовки відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня з конкретної спеціальності. Професійна, трудова діяльність є основним видом діяльності людини. Професійній діяльності належить особлива роль у соціальному формуванні людини, її способу життя та поведінки. Кожна професія пред'являє свої вимоги до особистості майбутнього фахівця. І чим складніше та відповідальніше її зміст, тим більш об'ємними та наполегливими ці вимоги виявляються. Водночас, сама професійна діяльність, будучи значущою для людини, виявляє помітний вплив на його ціннісні й сенсожиттєві орієнтири та мотиви діяльності. Професійна діяльність є найважливішим складником життєдіяльності особистості, оскільки вона визначає основну форму її активності, її рівень якості, надає можливість самореалізуватися, що, у свою чергу, впливає на виконання функціональних обов'язків особистості, розкрити свої здібності, самоствердитися, досягти певного соціального статусу.

Зміст та становлення професійної діяльності визначено в працях В. Бодрова [16], А. Деркача [27], М. Євтуха [36], Є. Зеєра [40], Є. Клімова [53], О. Кокун [55], А. Маркової [67]. Окремим аспектам підготовки висококваліфікованих фахівців до майбутньої професійної діяльності присвячені праці І. Беха [10], Н. Гузій [24], О. Дубасенюк [33], І. Зязюна [46], А. Капської [49], З. Курлянд [60], М. Пэйн [134], Ш. Рамон [90], С. Шардлоу [127], Г. Яворської [131] та ін.

За визначенням А. Деркача, професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, безліч ефективних професійних умінь і навичок, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами та способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність із високою і стабільною продуктивністю [27, с. 88].

На думку Є. Зеєра, професійна діяльність – це соціально значуща діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно зумовлених якостей особистості. Залежно від предмета, мети, засобів, способів і умов праці, розрізняють різні види професійної діяльності, співвідношення яких із вимогами, що висуваються до людини, становлять професію. Учений розглядає

значення професійної діяльності для сучасної людини з позицій індивідуально-професійного становлення особистості, детермінант професійної зрілості, професійних цінностей і мотивів праці, задоволеності професійною працею, але у взаємозв'язку із соціальною й об'єктивною реальністю. Аналізуючи процес становлення особистості професіонала, він зазначає, що «... суб'єкт все більш виступає чинником власного розвитку, зміни, перетворення об'єктивних обставин відповідно до своїх особистісних якостей ...» [41, с. 33].

Є. Клімов під професійною діяльністю розуміє соціально схвалений прояв цілеспрямованої активності людини за рахунок виконання ним певних внутрішніх або зовнішніх дій та операцій, спрямованих на створення якого-небудь матеріального або духовного явища, тобто продуктом діяльності; при цьому виконання цієї діяльності вимагає від людини певної попередньої підготовки (професіоналізму) та здійснюється в рамках певної посади [53, с. 64].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що в дослідженнях багатьох науковців поняття «професія» збігається зі значенням поняття «професійна діяльність», зокрема, професія визначається ними в якості виду трудової діяльності людини. Розгляд професії з погляду професійної діяльності передбачає виділення в її структурі суб'єктивного та об'єктивного компонентів. Суб'єктом професійної діяльності виступає особистість як фахівець, носій професії, об'єктом – предметна галузь професійної праці. В якості основних характеристик професійної діяльності вчені наводять: спеціалізацію та відмежування від інших видів діяльності в рамках поділу праці; відносно тривале застосування усталеного способу виконання завдань; джерело доходу, яке забезпечує існування індивідів.

1.1.2. Сутність соціальної діяльності

Зазначимо, що різноманітність згаданих попередньо поглядів щодо поняття професійної діяльності сприяє появі безлічі підстав для класифікації різних її форм і типів (медична, юридична, психологічна, педагогічна тощо). Процес диференціації професійної діяльності відображається у появі такого напрямку, як «соціальна робота», як більш широкого та стійкого виду суспільного поділу праці,

що призводить до ускладнення соціальної структури суспільства. Простором здійснення соціальної роботи є соціальна діяльність, мета якої, на нашу думку, полягає у підтримці життєзабезпечення та соціального функціонування особистості, а також створення соціального благополуччя в суспільстві.

На думку українських учених (В. Андрущенко, В. Астахова, В. Беха) «соціальна діяльність» є діяльністю із творення та відтворення людини [3, с. 121]. У свою чергу, учені (І. Зверева, О. Безпалько, С. Харченко, Г. Лактіонова) вважають, що соціальна діяльність – це сукупність соціально значущих дій, здійснюваних суб'єктом (групою, особистістю) у різноманітних сферах і на різноманітних рівнях соціальної організації суспільства, які переслідують певні соціальні цілі, інтереси та використовують заради досягнення поставлених цілей і задоволення інтересів різноманітні засоби – економічні, соціальні, політичні та ідеологічні. Соціальна діяльність має адресний характер. Вона спрямована на конкретну людину і розв'язання її індивідуальних проблем, які виникають у процесі життєдіяльності [96, с. 31-32].

Виступаючи одним із видів соціальної діяльності, соціальна робота стає провідником соціальної політики України, що сприяє, у свою чергу, формуванню соціальної держави, яка бере на себе відповідальність за стан справ у соціальній сфері. Перебуваючи в тісному взаємозв'язку із соціальною політикою, соціальна робота, виступає найважливішим її інструментом та індикатором ефективності. Цей взаємозв'язок простежується в порівнянні напрямів соціальної політики, що збігаються з напрямками соціальної роботи, і визначаються специфікою її об'єкта (соціально-незахищене населення) і предмета (соціальна допомога).

У зв'язку з цим виникає необхідність визначити змістові характеристики соціальної роботи як професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Поняття «соціальна робота» є специфічним видом професійної діяльності, однозначного визначення якого в теорії та практиці соціальної роботи й соціальної допомоги, досі відсутнє. Теоретики визначають понад двадцять різноманітних, загальноприйнятих визначень «соціальної роботи», які розкривають різні її аспекти. Розглядаючи сутність цих визначень щодо поняття «соціальна робота»,

можна зазначити, що вона полягає у забезпеченні й (або) відновленні нормального соціального функціонування особистості, групи, суспільства та поліпшення їхніх взаємозв'язків, досягнення гармонії у системі «людина-середовище», оптимізації соціальних і особистісних відносин [115, с. 199]. Наприклад, в одному із зарубіжних словників є таке визначення соціальної роботи: це робота, спрямована на покращення соціальних умов, що включає в себе багато аспектів, такі як прагнення поліпшити становище бідних, турбота про добробут дітей та інших. Там само зазначено, що Національна асоціація соціальних працівників США визначає соціальну роботу як професійну діяльність з надання допомоги індивідам, групам і спільнотам, посилення чи відродження їхньої здатності до соціального функціонування та створення сприятливих соціальних умов для досягнення цих цілей [142, с. 7-8]. У Статуті німецької професійної спілки соціальних працівників зазначається, що соціальна робота як професійна діяльність включає в себе: сприяння у створенні нормальних умов для життя людини в суспільстві; виявлення соціальних проблем; запобігання, усунення та пом'якшення особистих і суспільних конфліктів; розвиток здатності до комунікативності, самостійності й терпимості; пошук і освоєння джерел допомоги; виявлення і розкриття можливостей для отримання освіти [152, с. 1-2].

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників висвітлено в працях О. Безпалько [9], І. Богданової [13], В. Бочарової [18], І. Зимньої [45], А. Капської [49], О. Карпенко [51], В. Корнещук [56], М. Лукашевича [65], І. Миговича [65], В. Поліщук [81], С. Харченка [51], Є. Холостової [124], М. Шмельової [129] та ін.. Цими ученими досліджуються такі проблемні питання, як: формування готовності до професійної діяльності, становлення професійної відповідальності соціальних працівників, формування комунікативної компетентності випускників, виховання гуманності соціальних працівників в умовах професійної підготовки, окремим аспектом є дослідження проблем підготовки. Одним із аспектів соціальних працівників за кордоном (І. Зверєва, В. Керецман, І. Козубовська, О. Ольхович, П. Павленок, О. Пічкара та ін.). Так, П. Павленок розглядає соціальну роботу як діяльність у вузькому й

широкому сенсах. У вузькому, соціальна робота – це така діяльність, яка допомагає людям та організаціям усвідомити труднощі та подолати їх завдяки підтримці, захисту, корекції та реабілітації. У широкому сенсі – соціальна робота визначається як особливий вид діяльності, спрямований на вирішення соціальних проблем окремих особистостей, верств і груп і створення умов, які сприятимуть відновленню або поліпшенню здібностей людей до соціального функціонування [78, с. 13]. У свою чергу, А. Панов, інтегруючи підходи різних учених до визначення сутнісного змісту соціальної роботи, включає в це поняття три аспекти: надання допомоги окремій людині чи групі осіб, які опинилися в складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних послуг; актуалізацію потенціалу самодопомоги осіб, які потрапили у складну життєву ситуацію; цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціально-економічної політики на всіх рівнях – від місцевого до державного – з метою забезпечення соціально-здорового середовища життєдіяльності людини, створення системи підтримки людей зі складною життєвою ситуацією [90, с. 8].

Заслуговує на увагу, пропозиція І. Зимньої визначити науку про соціальну роботу як соціоекологію особистості «... за своєю природою – це міждисциплінарна наука в самому точному і повному сенсі цього слова, оскільки в ній об'єднані психологічні, соціологічні, медичні, культурологічні, педагогічні, юридичні та інші знання, центром яких є подолання людиною особистісних і соціальних труднощів (проблем), самостійне полегшення (корекційної, реабілітаційної) допомоги іншій людині – соціального працівника ...» [45, с. 16].

Водночас учена Г. Медведєва [68, с. 28] в якості соціальної роботи розглядає лише одне її перетворення, пов'язане з наданням допомоги людині, що потрапила у важку життєву ситуацію та потребує професійного сприяння для її вирішення. Інші її перетворення вивчаються ученою Є. Холостовою [124, с. 19] і, відповідно, враховуються і реалізуються в практиці вкрай недостатньо. На нашу думку, частковість визначень соціальної роботи визначає частковість використання її потенціалу як чинника розвитку людини й суспільства.

Зарубіжні дослідники визначають соціальну роботу як сферу наукового знання так, Т. Вальтер розглядав соціальну роботу як відповідь на соціальні недоліки, як державні заходи за надання допомоги у скрутній ситуації, з одного боку, й культурна освітня діяльність, з іншого; як допомога з адаптації у суспільстві або як критика й зміна суспільства; як піклування (соціальне забезпечення) та контроль або як допомогу та виховання самопомоги [64, с. 22]. У свою чергу, М. Пейн визначає соціальну роботу, як галузь пізнання, що забезпечує опис і розуміння цілей та утримання соціальної роботи як соціального явища і діяльності [48, с. 9]. І. Нойфельд розуміє соціальну роботу як специфічну форму державного та недержавного впливу на людину з метою забезпечення культурного, соціального і матеріального рівня життя населення. Соціальна робота спрямована на практичне вирішення соціальних проблем, на допомогу соціально не захищеним або мало захищеним групам населення [73, с. 28].

Англійські учені Ш. Рамон та Т. Шанін визначають соціальну роботу як організацію особистісної служби допомоги людям, яка заснована на альтруїзмі і спрямована на те, щоб полегшити людям повсякденне життя в умовах особистої та сімейної кризи, а також, по можливості, кардинально вирішувати їхні проблеми. Крім того, соціальна робота є важливою ланкою, що пов'язує людей, яким необхідна допомога державного апарату, а також законодавством [10, с. 111-112].

Для більшості дослідників соціальної роботи характерне розуміння її сутності, запропоноване Національною асоціацією соціальних працівників США (National Association of Social Workers – NAS W), за яким соціальна робота – це професійна діяльність з надання допомоги індивідам, групам або громадам, посилення чи відродження їхньої здатності до соціального функціонування та створення сприятливих суспільних умов для досягнення цих цілей [141, с. 14]. Це широко використовується у США та більшості країн Європи в організаційно-методичних, дослідницьких і освітніх цілях і лягло в основу визначення Міжнародної асоціації соціальних працівників.

Слушною є думка, викладена у працях А. Пінкус і А. Мінахан які, визначаючи поняття «соціальна робота», пов'язують з метою її діяльності та

висувають такі цілі: вдосконалювати здібності кожної людини самостійно вирішувати свої проблеми й справлятися зі своїми труднощами; допомагати при зверненні за необхідною допомогою до офіційних та неофіційних джерел; бути здатними до підвищення ефективності цих джерел; допомагати державі в розвитку та вдосконаленні соціальної допомоги. Розкриваючи сутність соціальної роботи, вони також визначають її функції: допомагати людям у поліпшенні їхніх здатностей вирішувати самостійно проблеми й долати труднощі; допомагати людям у встановленні ініціативних зв'язків між ними й різними системами допомоги; полегшувати та вдосконалювати стосунки між людьми в рамках різних систем допомоги населенню; вносити свій вклад у розвиток і вдосконалення системи соціальної політики; сприяти розподілу матеріальних ресурсів допомоги; виступати у ролі агента соціального контролю [97, с. 35].

У. Фрідлендер і Р. Епт визначають соціальну роботу як «професійне надання допомоги, засноване на науково обґрунтованих знаннях і вміннях у сфері соціальних відносин з метою сприяння індивідам, групам і громадам у набутті соціальної особистісної задоволеності та незалежності» [137, с. 4].

В українському освітньому просторі поняття «соціальна робота» й відповідно до нього поняття «соціальний працівник» знаходять все більшого поширення в науковій психолого-педагогічній та соціальній літературі. Зокрема, українська учена А. Капська зазначає, що: «... розвиток та становлення соціальної роботи пов'язані з порушенням традиційних для України механізмів соціального регулювання та взаємодії, із загостренням міжнаціональних відносин та еміграційних процесів. Сучасна ситуація погіршена й тим, що в останній період зіткнулися різні концепції та стратегії соціальної перебудови суспільства та розвитку соціальної роботи ...» [49, с. 14].

У свою чергу, важливою є думка О. Карпенко, яка вважає, що соціальну роботу потрібно розглядати у двох напрямках: у широкому, соціальна робота – це вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню та реалізації державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини,

її сім'ї, громади; у вузькому – соціальна робота – це професійна діяльність, що здійснюється професійно підготовленими спеціалістами та їхніми помічниками й спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім'ї чи групі осіб, які потрапили у скрутну для них ситуацію, шляхом інформування, консультування, безпосередньої натуральної й фінансової допомоги, соціальної реадaptaції, догляду та обслуговування хворих і одиноких, надання психологічної і педагогічної підтримки та орієнтація тих, хто потребує допомоги, на власну активність у розв'язанні складних проблем [51, с. 34].

Деякі українські автори (М. Лукашевич, Т. Семигіна) тлумачать поняття «соціальна робота» як «професійну діяльність соціальних інституцій, державних і недержавних організацій, груп і окремих індивідів з надання допомоги у здійсненні успішної соціалізації особам чи групам людей у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або особистих вад їх соціалізація утруднюється, призупиняється або набуває зворотного напрямку (десоціалізація)» [65, с. 11].

Учені (І. Зверева, І. Козубовська, В. Керецман, О. Пічкара) зазначають, що робота соціальна – це професійна діяльність, спрямована на допомогу людям у подоланні серйозних соціальних проблем, у якій використовується широкий спектр спеціалізованих прийомів та методів [39, с. 105].

На нашу думку, розглядаючи соціальну роботу як вид професійної діяльності, потрібно виходити, з одного боку, із загальноприйнятого філософського та психологічного трактування діяльності, а з іншого – враховувати специфічні особливості й чинники, що її характеризують. Вважаємо, що соціальна робота викликана до життя потребами сучасного суспільства у компетентних фахівцях, професіоналах, які володіють фундаментальними та прикладними знаннями, професійними вміннями та гуманістичними особистісними якостями, здатними удосконалювати соціальну політику, систему соціального захисту й надавати реальну ефективну соціальну підтримку нужденним людям. Соціальна робота охоплює цілий комплекс конкретних практичних дій при наданні правової, економічної, психологічної та соціальної допомоги незахищеним та соціально дезадаптованим категоріям населення (інвалідам та їхнім сім'ям, мігрантам,

біженцям, людям із відхиленою поведінкою, жертвам насильства, безробітним, безпритульним, дітям, молоді, літнім людям та іншим) і пред'являє до фахівців з соціальної роботи певні професійні вимоги [109, с. 147].

Місія соціальних працівників визначається рівнем їхнього особистісно-професійного становлення, від них вимагається не просто використання здобутих у ЗВО знань, умінь та навичок, але й здатність їх до соціальної діяльності. Тому істотне місце в освітньому процесі ЗВО повинно займати таке системно-інтегративне навчання, яке дозволяє студентам насамперед самовизначитися й усвідомлено вибрати напрям майбутньої професійної діяльності, оскільки на сьогоднішній день не кожний випускник зі спеціальності «Соціальна робота» хоче працювати відповідно до кваліфікації, більш того не кожний уміє при цьому застосувати на практиці теоретичні знання, вміння та навички, тобто компетенції, отримані у ЗВО [101, с. 55].

Для якісного та успішного виконання майбутніми соціальними працівниками своєї професійної діяльності їм необхідна здатність змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя, що стає можливим завдяки сформованим у них у ЗВО компетентностям. Безпосередньо в соціальній освіті компетентність виступає як певний зв'язок двох напрямів діяльності студентів: освітньої та практичної й потребує доповнення традиційного змісту освіти елементами, що забезпечать здатність студентів ефективно діяти за межами освітніх ситуацій, продуктивно розв'язувати в майбутній професійній діяльності реальні проблеми [2, с. 49].

Закон України «Про соціальні послуги» розкриває основні організаційні та правові засади надання соціальних послуг особам, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують допомоги, визначає, що «соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги [38].

Відразу ж відзначимо деякі термінологічні розбіжності. У світовій практиці професія «соціальний працівник» розглядається в широкому сенсі, включаючи в

себе цілий спектр посад і спеціалізацій. Водночас у вітчизняній практиці склалося традиційне виділення основних різновидів професійної діяльності у сфері соціальної роботи [113, с. 175]. Відповідно до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників (далі – ДКХП), що містить кваліфікаційні характеристики керівників, професіоналів, фахівців, технічних службовців і робітників установ і закладів сфери соціальних послуг, кваліфікація «соціальний працівник» та «фахівець із соціальної роботи» належить до професіоналів, фахівцям відповідає кваліфікація «соціальний працівник» із позначкою у дужках «допоміжний персонал» і нарешті до робітників належить «соціальний робітник» [28, с. 51]. Кваліфікаційними вимогами до професій галузі знань – 1301 соціальне забезпечення: за спеціалізацією «соціальний працівник» та спеціалізацією «фахівець із соціальної роботи» є обов'язкова наявність вищої освіти першого рівня за ступенем бакалавра, без вимог до стажу роботи; за спеціалізацією «соціальний працівник» (допоміжний персонал) – вища освіта початкового рівня за ступенем молодшого бакалавра, без вимог до стажу роботи, повна загальна середня освіта та професійно-технічної освіта або повна загальна середня освіта та професійна підготовка на виробництві [28, с. 52]. Як бачимо, відповідно до ДКХП, відрізняються лише спеціалізації «соціальний працівник» (допоміжний персонал) та «соціальний робітник». Але, проаналізувавши завдання та обов'язки вищенаведених спеціалізацій «соціальний працівник» та «фахівець із соціальної роботи», можна побачити відмінність також і між ними. Зокрема, за спеціалізацією «соціальний працівник» висуваються більші вимоги, які полягають у сформованості у майбутніх фахівців компетентностей високого рівня від яких, саме, залежить успішно виконані й у повному обсязі покладені на них завдання та обов'язки. У свою чергу, спеціалізації «фахівець із соціальної роботи», «соціальний працівник» (допоміжний персонал) та «соціальний робітник» відповідають більш простим, обслуговуючим різновидам діяльності й відповідно, надають соціальні послуги та мають підготовку, що відповідає вимогам та характеру роботи, що ними виконується.

Українські вчені (О. Безпалько, І. Зверева, Г. Лактіонова, С. Харченко)

стверджують, що соціальний працівник (у всіх його модифікаціях) є фахівець, який виконує соціальну роботу як професіонал [96, с. 210]. У дисертації будемо розглядати професію «соціальний працівник» зі спеціальності 6.130101 – «Соціальна допомога» та спеціалізацією – соціальний працівник.

Отже, у майбутній професійній діяльності соціальний працівник керується Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХП), в якому досить докладно визначено його основні завдання та обов'язки. Наведемо їх. Соціальний працівник працює з особами та сім'ями (отримувачами соціальних послуг), які потребують соціальних послуг. Він організовує процес виявлення осіб, сімей, які потрапили у складні життєві обставини і не здатні їх подолати без сторонньої допомоги та потребують соціальної допомоги чи послуг. Проводить комплексне визначення стану та оцінює індивідуальні потреби отримувачів соціальних послуг, які потрапили у складні життєві обставини. Більш того, разом з отримувачем соціальних послуг, або особою, що представляє його інтереси, розробляє, переглядає, за необхідності коригує та координує виконання індивідуального плану надання соціальних послуг. Також, виявляє та залучає ресурси, наявні в адміністративно-територіальній одиниці для реалізації індивідуального плану надання соціальних послуг, готує для укладання із отримувачем соціальних послуг угоду про надання соціальних послуг і оформляє необхідні документи для отримання соціальних послуг. Крім того, соціальний працівник представляє, за необхідності, інтереси отримувача соціальних послуг з метою захисту його прав та вирішення проблем у різних підприємствах, установах, організаціях та закладах, а також перед фізичними особами, та надає допомогу щодо оформлення скарг, документів необхідних для отримання пільг, матеріальної та інших видів допомоги.

Наступним, достатньо важливим, є співпраця та підтримка зв'язків соціальним працівником з іншими організаціями, підприємствами, установами та закладами, а також фахівцями для реалізації індивідуального плану надання соціальних послуг, сприяння, за необхідності, перенаправленню до інших суб'єктів надання послуг. Зокрема, надання послуг з: соціального супроводу/патронажу,

соціальної адаптації, інтеграції, реінтеграції; абілітації, соціальної реабілітації; соціально-психологічної реабілітації, представництва інтересів, посередництва, медіації з метою вирішення конфліктних ситуацій, консультування, соціальної профілактики та інші.

Не менш важливим є здійснення соціальним працівником організаційних заходів із влаштування потенційних отримувачів соціальних послуг, які потребують сторонньої допомоги, у спеціалізовані заклади (лікувальні, освітні, соціальні, реабілітаційні, кризові тощо). Зокрема, контроль за процесом та якістю надання послуг соціальними робітниками та соціальними працівниками-фахівцями в процесі реалізації індивідуальної програми надання соціальних послуг. Окрім цього, соціальний працівник бере участь у стратегічному плануванні діяльності організації та здійснює заходи з адміністрування, керівництва та навчання діяльністю соціальних робітників та соціальних працівників-фахівців організації. Окремо слід визначити надання соціальним працівником регулярної супервізії персоналу організації, яка стосується дотримання стандартів надання соціальних послуг, методів соціальної роботи, підтримки персоналу, профілактики професійного вигорання та навчання тощо [28, с. 51-52].

Як бачимо, спектр завдань та обов'язків достатньо великий. Що в свою чергу вимагає від майбутнього соціального працівника наявність певних знань, умінь та навичок, які так само прописані у ДКХП [28, с. 53]. Подаємо окремі з них. Майбутній соціальний працівник повинен знати: законодавство України у сфері соціального захисту та надання соціальних послуг і соціальної роботи; види та перелік соціальних послуг, а також установи та організації, що їх надають; принципи, умови та порядок надання соціальних послуг; підходи та критерії визначення складних життєвих обставин; теорії та методи соціальної роботи; етичні цінності та принципи соціальної роботи; основи психології, педагогіки, психіатрії, надання першої медичної допомоги та організації соціальної реабілітації. Соціальний працівник повинен керуватися державними стандартами соціальних послуг; вміти доглядати за хворими; надавати першу медичну допомогу. Соціальний працівник повинен бути обізнаний з принципами

міжвідомчої співпраці та роботи мультидисциплінарної команди; основами трудового законодавства, охорони праці й вимогами до правил техніки безпеки; вміти здійснювати професійні записи, процедуру супервізії як індивідуальної, так і групової; проводити моніторинг якості надання соціальних послуг; процедури й правила захисту та безпеки отримувачів та надавачів соціальних послуг [28, с. 53].

Зазначимо, що в багатьох ЗВО практична підготовка майбутніх соціальних працівників проводиться за різними напрямками, натомість не завжди враховується те, що надання соціальної підтримки й допомоги найбільш соціально-незахищеним категоріям населення, має низку специфічних особливостей. Для врахування цієї специфіки в практичній діяльності майбутніх фахівців потрібні особливі психологічні та інструментальні особистісно-професійні якості, що дозволяють успішно й кваліфіковано вирішувати соціально-психологічні проблеми зазначених категорій населення. Виявлення цих проблем, їх вирішення здійснюється передусім через встановлення й підтримання контактів із представниками державних служб, громадських організацій та об'єднань, клієнтами, які потребують допомоги, захисту, підтримки, що вимагає, у свою чергу, у майбутніх соціальних працівників високо розвинених інтерсоціальних здатностей для ефективного виконання своїх професійних функцій.

Аналізуючи професійні функції соціальних працівників, можна стверджувати, що за своєю функціональною природою, соціальна робота є одним з найбільш багатопланових і трудомістких видів професійної діяльності типу «людина-людина». Конкретизуючи діяльність соціальних працівників І. Зимня виділяє такі професійні функції, які нами було відображено у рис. 1.1.



Рис. 1.1. Професійні функції соціальних працівників

Кожну з означених професійних функцій І. Зимня розглядає як: діагностична – вивчення особливостей сім'ї, групи людей, особистості, ступеня й спрямованості впливу на них мікросередовища та постановка «соціального діагнозу»; прогностична – прогнозування розвитку подій, процесів, що відбуваються в сім'ї, групі людей, суспільстві та вироблення певних моделей соціальної поведінки; правозахисна – використання законів та правових актів, спрямованих на надання допомоги і підтримку населення, його захист; організаційна – координація діяльності різних державних і недержавних організацій і установ щодо надання допомоги громадянам, які її потребують, участь в організації соціальних служб на підприємствах і за місцем проживання та в роботі із формування соціальної політики; попереджувально-профілактична – приведення в дію різних механізмів (юридичних, психологічних, медичних, педагогічних тощо) попередження і подолання негативних явищ; соціально-медична – організація роботи з профілактики захворювань, сприяння підготовці молоді до сімейного життя тощо; соціально-педагогічна – виявлення інтересів і потреб людей у різних видах діяльності і залучення фахівців, творчих спілок, організацій до роботи з цими людьми; психологічна – консультування з питань міжособистісних стосунків, допомогу у соціальній адаптації, реабілітації всім нужденним; соціально-побутова – надає необхідну допомогу і підтримку різним категоріям населення поліпшення їх побуту, житлових умов; комунікативна – встановлює контакт з нужденними, організує обмін інформацією, розробляє єдину стратегію взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини [45, с. 16-17].

Зазначимо, що саме функції соціальної роботи як професійного виду діяльності визначають основні напрями соціальної роботи. Зокрема, А. Капська, розглядаючи функції соціальної роботи, виділила такі: аналітико-гностичну; діагностичну; прогностичну; організаційну; комунікативну; активізаційну; охоронно-захисну; посередницьку; соціально-терапевтичну; корекційно-реабілітаційну; попереджувально-профілактичну [49, с. 24-25].

Проведений аналіз свідчить, наскільки складна внутрішня та зовнішня структура професійного напрямку «Соціальна робота» й, відповідно, наскільки

важкі завдання, пов'язані зі становленням професії як соціального та культурного явища. Якщо порівнювати структуру професії зі структурою діяльності майбутніх соціальних працівників, вочевидь, що перше поняття набагато ширше другого. Це висновок підтверджується й кваліфікаційною характеристикою соціальних працівників та заслуговує на особливу увагу.

1.1.3. Професійно-особистісні якості соціальних працівників

Доповнити й збагатити портрет особистості соціального працівника можна проаналізувавши сучасні дослідження професійних якостей особистості фахівців соціономічних професій. Учені звертають увагу на такі найважливіші особистісні якості, як спрямованість, інтелект (М. Філоненко), толерантність (А. Діордієва, С. Сургова), просоціальність (Н. Корчакова), гнучкість (С. Безбородих), професійна мобільність (І. Шпекторенко), рефлексія (І. Бех, А. Репецька), відповідальність (О. Патинок), харизма (О. Сладнева) тощо. Враховуючи специфіку професійної діяльності, майбутнім соціальним працівникам властиві особливі психологічні та інструментальні особистісно-професійні якості, що дозволяють успішно й кваліфіковано вирішувати соціально-психологічні проблеми зазначених категорій населення.

Аналіз наукової літератури показав, що учені (П. Павленок, Є. Холостова) пропонують поділити особистісні якості майбутніх соціальних працівників умовно на три групи: 1) психофізіологічні якості особистості, які відображають психічні процеси – сприйняття, пам'ять, уяву, мислення, зазначимо, що вони, на думку Є. Холостової, визначають здатність до цього виду діяльності; 2) психологічні якості майбутнього соціального працівника, що характеризують його як особистість – самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх вчинків та стресоусталеність, вони розкривають рефлексійні навички фахівця, а також регулятивні властивості особистості; 3) психолого-педагогічні якості, від яких залежить ефективність міжособистісної взаємодії, що включають у себе: комунікабельність, емпатичність, аттрактивність, красномовство тощо [124, с. 849-850].

Окремі вчені (Г. Медведєва, З. Саралієва) визначають такі найбільш важливі

особистісні якості майбутніх соціальних працівників: професійні якості особистості – це високий професіоналізм, компетентність у вирішенні різноманітних соціальних проблем, високий рівень освітньої і загальної культури, володіння суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології та юриспруденції; гуманістичні якості особистості – це доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, співчуття, емпатія; соціальні якості особистості – комунікабельність, вміння розуміти людину і поставити себе на її місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, вміння слухати, здатність підтримувати іншої людини і стимулювати її на розвиток власних сил, уміння викликати до себе довіру та організаційні здібності [68, с. 64-65].

Значна увага приділяється ученими (О. Безпалько, О. Белінська, І. Зверева) дослідженню соціально-професійного портрету майбутніх соціальних працівників, які дозволяють дійти висновку про те, що до претендентів на цей вид професійної діяльності пред'являються серйозні вимоги в освітніх стандартах цієї професії. Підкреслимо, що вимоги до духовно-моральних якостей особистості соціального працівника визначаються умовами культури сучасного суспільства, ступенем розвитку соціальної роботи як професійної діяльності, міжнародними вимогами до кваліфікації професіонала, об'єктивними потребами країни, соціальних служб, а також ефективністю багатоваріантного, альтернативного вирішення соціальних проблем в умовах перехідного стану українського суспільства.

Розглядаючи особистість майбутнього соціального працівника як суб'єкта професійної діяльності, вважаємо правомірним виокремлене вченим А. Деркачем багатопланове, комплексне поняття «особистісний потенціал», яке «характеризує становлення і розвиток продуктивної здатності фахівця через діалектичний взаємозв'язок можливості та дійсності» [27, с. 118]. Структура особистісного потенціалу включає передбачає такі компоненти: професійні знання, уміння, навички (кваліфікаційний потенціал); працездатність (психофізіологічний потенціал); інтелектуальні здібності (освітній потенціал); креативні здібності (творчий потенціал); здатність до співробітництва і взаємодії

(комунікативний потенціал); ціннісно-мотиваційну сферу (моральний потенціал) [27, с. 128].

У свою чергу, учений Р. Нельсон-Джоунс [72] надає беззаперечний перелік необхідних якостей для соціального працівника, без яких неможливе виконання ним майбутньої професійної діяльності. Наведемо їх. Чесність – вміння говорити правду. Совість – проявляється як почуття відповідальності за свою поведінку, потреба працювати у відповідності зі своїми особистими уявленнями про добро, благо справедливості. Об'єктивність – не можна повністю враховувати людський фактор у взаємовідносинах соціального працівника та його клієнта, однак, соціальний працівник завжди повинен дотримуватися об'єктивності, іноді відмовившись від власних емоцій. Справедливість – соціальний працівник може мати свої симпатії й антипатії, але вони не повинні позначатися на якості його роботи з різними клієнтами. Доброта соціального працівника, що ґрунтується на гуманізмі та любові до людей і має специфічний зміст – вона діяльна, тобто втілюється в турботі про людину, створенні сприятливих умов для її життєдіяльності, позитивного емоційного настрою. Любов до людей – без неї соціальний працівник ніколи не стане для клієнта наставником, близькою людиною. Самокритичність – вміння аналізувати свою діяльність, бачити помилки, давати оцінку своїм діям і шукати шляхи виправлення. Адекватність самооцінки – фахівець не повинен втрачати почуття реальності і не переоцінювати своїх здібностей і можливостей. Терпіння – соціальний працівник, взаємодіючи з різними клієнтами, повинен мати терпіння з кожним, готовий вислухати їх в будь-якому стані, зняти негативні емоції й спрямовувати розмову в конструктивне русло. Комунікабельність – найважливіша якість, із спілкування соціального працівника починається знайомство з клієнтом, зі спілкуванням робота й закінчується; від здатності соціального працівника до спілкування, його комунікативної компетентності багато в чому залежить успіх його діяльності, так як саме в спілкуванні він дізнається про проблеми клієнта, його пріоритети, очікування. Оптимізм – соціальна робота є однією з найважчих професій, так як соціальний працівник в основному бачить людей нещасних, знедолених, обтяжених безліччю

проблем, які часто не можливо вирішити з об'єктивних причин. Проте, незважаючи на це, він повинен зберегти оптимізм, віру в справедливість, переконання в можливості здійснення соціальної справедливості, здатності людини до саморозвитку та самовдосконалення. Адже, відсутність оптимізму веде до втрати клієнтом віри й до безвиході. Сила волі – завжди необхідна соціальному працівнику для його професійної діяльності. Свідома цілеспрямованість на виконання об'єктивно необхідних дій на основі знань і умінь, здатність не відступати перед перешкодами та доводити розпочате до кінця. Співчуття – розуміння емоційного стану проникнення в переживання іншої людини, яке проявляється в здатності соціального працівника поставити себе на місце клієнта, що розвивається в міру накопичення життєвого та професійного досвіду. Прагнення до самовдосконалення – проявляється не лише у постійному прагненні фахівця до професійного зростання, але й у духовному та моральному вдосконаленні. Творче мислення – соціальний працівник у кожній конкретній ситуації має, приймаючи рішення, враховувати всі нюанси обставин клієнта; відсутність творчого мислення веде до дій за однією схемою [72, с. 49].

Вважаємо, що важливо звернути увагу на думку вчених (К. Беккет, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, Г. Медведєва, І. Мигович, Дж. Хегерт тощо) стосовно не тільки професійних, але й особистісних якостей, якими має володіти майбутній соціальний працівник для здійснення своєї професійної діяльності. Зокрема, І. Зверєва та Г. Лактіонова серед особистісних якостей соціального працівника головними вважають такі особистісні якості, як гуманістична спрямованість особистості, особиста й соціальна відповідальність, почуття власної гідності й поважання гідності іншої людини, емпатичність, готовність зрозуміти іншу людину й надати їй всебічну допомогу та підтримку. Портрет особистості фахівця доповнюють особливості соціальної взаємодії фахівців – уміння координувати соціальні зв'язки й стосунки, свої власні дії на основі навичок спостереження, відбору та аналізу соціально значущої інформації. Окрему групу професійних якостей складають комунікативні навички і вміння особистості, володіння культурою спілкування [61, с. 210]. У свою чергу, О. Карпенко визначає три

основні блоки особистісно-професійних якостей соціального працівника: ставлення до людей, ставлення до професійної справи та ставлення до самого себе. Якості першої групи є проявом загального гуманістичного ставлення до людей, проте, моделюючи ефективну взаємодію з іншими людьми, соціальний працівник повинен мати усталену систему уявлення про самого себе. Ставлення соціального працівника до професійної справи складають інтерес до професії, працездатність, ініціативність, наполегливість у досягненні мети, відповідальність за розпочату справу, терпіння й терпимість у взаємодії, у пошуках механізмів розв'язання проблеми тощо [50, с. 26]. А. Капська виділяє такі професійно зумовлені особистісні якості майбутніх соціальних працівників, як: інтелектуальні – ерудиція, гнучкість, аналітичність, оперативність мислення і прийняття рішень, розміркованість, кмітливність, орієнтацію на навчання; моральні – гуманність, громадянськість, доброзичливість, тактовність, терпимість, принциповість, повага до людей, чесність, винахідливість, оптимістичність; комунікативні: комунікабельність, адаптивність, контактність, емоційність, вміння слухати і чути, вміння переконувати; вольові: дисциплінованість, наполегливість, витримка, рішучість, організованість, врівноваженість, сміливість, вимогливість; організаторські: підприємливість, активність, ініціативність, відповідальність, впевненість у собі, цілеспрямованість [97, с. 37].

На думку, Н. Шмельової, основу особистісного потенціалу складають професійно зумовлені якості особистості. Виходячи з цього, дослідники (Л. Дьоміна, Є. Холостова) виділяють наступні групи якостей соціальних працівників: психологічні характеристики, що є складником здібності до цього виду діяльності; психоаналітичні якості, зорієнтовані на вдосконалення соціального працівника як фахівця – професіонала; психолого-педагогічні якості спрямовані на створення ефекту особистої чарівності [129, с. 44]. Психологічні якості передбачають вимоги, що висуваються майбутньою професійною діяльністю щодо психічних процесів: сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, психічних станів – втоми, апатії, стресу, тривожності, депресії, уваги як стану свідомості; емоційних (стриманість, індиферентність) і вольових (наполегливість, послідовність, імпульсивність)

характеристик. Психоаналітичні якості, спрямовані на вдосконалення майбутнього фахівця як особистості, як професіонала: самоконтроль, самокритичність, самооцінка, стресостійкість, самонавіювання, вміння переключатися та управляти емоціями. Психолого-педагогічні якості відносяться: комунікабельність, емпатичність, візуальність (зовнішня привабливість особи), красномовність та ін. Ця група якостей пов'язана й базується на деяких психологічних теоріях комунікацій (самопред'явлення або самопрезентація) [129, с. 49].

Значна увага з боку вчених (А. Капська, А. Козлов, А. Ляшенко, М. Лукашевич, Т. Семигіна тощо) приділяється аналізу, ще одного важливого базису функціонального призначення майбутніх соціальних працівників, а саме сформованим у них у процесі навчання у ЗВО професійним умінням, що відображаються через різні способи реалізації раніше отриманих теоретичних знань, умінь та навичок. Існує цілий спектр необхідних для професіонала особистісних та професійних умінь, які доповнюють образ готових та здатних до своєї професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Зокрема, у Короткому словнику термінів із соціальної роботи США звертається увага на те, що соціальний працівник повинен уміти створювати й розвивати стосунки, які сприяють успішній професійній діяльності, стосунки між людьми та їх оточенням, активізувати зусилля клієнтів з розв'язання власних проблем, сприяти їх довірі, а також бути посередником і налагоджувати стосунки між конфліктуючими індивідами, групами та забезпечувати міжінституційні зв'язки [25, с. 54].

Відтак, аналіз наукової літератури з вивчення професійно-особистісних якостей майбутніх соціальних працівників дозволив розділити їх на чотири групи, які для наочності відображено у рисунку 1.2: *інтелектуальні якості* (ерудованість, глибина, гнучкість і рухливість розуму, логічність, самостійність, доказовість, критичність мислення, його широта та аналітичність, оперативність прийняття рішень); *комунікативні якості* (комунікабельність, тактовність, вміння слухати і чути, красномовність, саморегуляція, дипломатичність, емоційність спілкування, конфліктоусталеність); *емоційно-вольові якості* (емпатія, вміння управляти своїми емоціями, адекватність самооцінки, самоконтроль, стресоусталеність,

цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, працездатність, дисциплінованість); *морально-етичні якості* (моральна усвідомленість, моральна переконаність, професійна рефлексія, гуманість, альтруїзм, доброзичливість, совість, толерантність, об'єктивність) [110, с. 150].

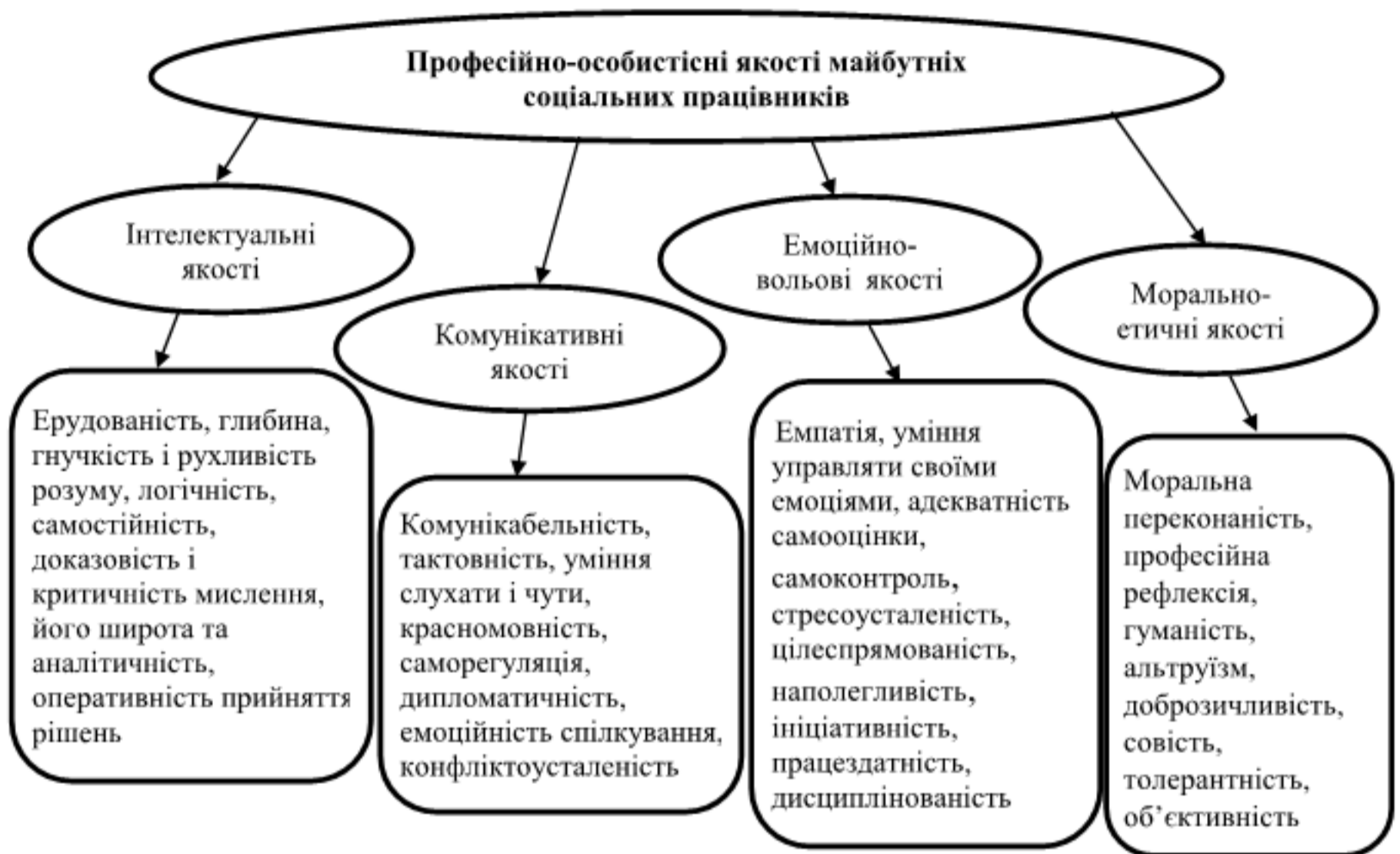


Рис. 1.2. Професійно-особистісні якості майбутніх соціальних працівників

Схарактеризуємо кожну з чотирьох груп професійно-осистісних якостей майбутніх соціальних працівників. Відтак, *інтелектуальні якості* розглядаємо, як здатності особистості майбутнього соціального працівника до переробки різноманітної інформації та усвідомленої її оцінки і має конкретні складники. Ерудованість майбутніх соціальних працівників полягає у глибині всебічних знань та їх широкій поінформованості. Глибина розуму визначається здатністю студентів відокремлювати головне від другорядного, необхідне від випадкового. Гнучкість і рухливість розуму проявляється у здатності майбутніх соціальних працівників широко використовувати отриманий досвід, оперативно досліджувати предмети в нових зв'язках і відносинах, долати шаблонність мислення. Логічність мислення характеризується суворою послідовністю міркувань, обліком всіх істотних сторін

у досліджуваному об'єкті та всіх її можливих взаємозв'язків. Самостійність мислення – це професійно-особистісна якість майбутніх соціальних працівників, яка дозволяє їм висувати нові завдання та знаходити шляхи їх вирішення не вдаючись до допомоги інших людей. Доказовість мислення студентів характеризується їх здатністю використовувати в потрібний момент такі факти та закономірності, які переконують в правильності суджень і висновків. Критичність мислення передбачає якість майбутніх соціальних працівників суворо оцінювати результати розумової діяльності, піддавати їх критичній оцінці, відкидати неправильні рішення та відмовлятися від розпочатих дій, якщо вони суперечать вимогам конкретної ситуації. Широта мислення визначається здатністю охопити ситуацію в цілому, не відкидаючи вихідні дані відповідного завдання та баченні різних шляхів у вирішенні конкретної проблеми. Аналітичність майбутніх соціальних працівників полягає у їх здатності до аналізування ситуацій, подій, явищ. Оперативність прийняття рішень проявляється у швидкості думки, що особливо потрібно в тих випадках, коли від майбутніх соціальних працівників вимагається приймати конкретні рішення за дуже короткий термін.

Під *комунікативними якостями* майбутніх соціальних працівників, розуміємо, індивідуальні стійкі професійно-особистісні здатності, які впливають на характер спілкування майбутніх фахівців, його ефективність або неефективність. Комунікативні якості впливають на процес і характер спілкування майбутніх соціальних працівників з клієнтами, організаціями, соціальними службами тощо. Комунікабельність одна з найважливіших якостей майбутніх соціальних працівників – це здатність до спілкування, встановлення контактів, зв'язків. Від комунікативної здатності майбутніх соціальних працівників залежить ефективність і успішність професійної діяльності, тому що саме під час спілкуванні вони дізнаються про проблеми клієнтів, їх надії та очікування, виробляється план спільних дій щодо вирішення конкретної проблеми, обговорюється хід його виконання та результати. Тактовність – це якість, яка передбачає вміння майбутніх соціальних працівників передбачати всі об'єктивні наслідки своїх вчинків або дій і їх суб'єктивне сприйняття клієнтом, колегами та іншими людьми. Уміння

вибудувати свої дії таким чином, щоб не поставити мимоволі кого-небудь в незручне становище, не зачепити самолюбство особистості, як не принизити її, досягається шляхом всебічної оцінки суперечливої ситуації, а також тенденцій і динаміки її розвитку. Як якість особистості, тактовність особливо необхідна майбутнім соціальним працівникам, яким доводиться мати справу з людьми слабкими, хворими, приниженими, роздратованими, чиє самолюбство вже в достатній мірі зачепили тими обставинами, в яких вони знаходяться. Уміння слухати і чути важлива професійно-особистісна якість майбутніх соціальних працівників. Уміння слухати, в першу чергу слухати так, щоб співрозмовники хотіли розповідати, говорити відкрито та із задоволенням, а вміння чути – це вміння чути саме співрозмовника, а не власні міркування з приводу сказаного ним. Чути саме те, що сказане, суть того про що йдеться. Красномовність – якість майбутніх фахівців, яка полягає у вмінні висловлювати свої думки переконливо, зацікавити клієнтів і колег власною вимовою. Саморегуляція визначається умінням стримувати свої почуття і володіти собою в емоційно значущих ситуаціях. Дипломатичність – це здатність уникати проблемних і конфліктних ситуацій, а при їх виникненні знаходити найбільш успішний і прийнятний компроміс як з клієнтами, так і з колегами. Дипломатичний фахівець вміє відстояти свої інтереси та гідність без образи і приниження іншого. Емоційність спілкування – це адекватність емоцій і емоційна виразність мови. Емоційне спілкування створює у майбутніх соціальних працівників особливий настрій, розвиває інтерес і взаємозв'язок один з одним. Ця якість тісно пов'язана із невербальним спілкуванням, тому що емоції, як правило, набагато більш виражаються невербальними, ніж вербальними способами. Конфліктоусталеність проявляється у здатності майбутніх соціальних працівників зберігати конструктивні способи взаємодії з оточуючими всупереч дії конфліктогенних чинників.

Емоційно-вольові якості визначасмо, як свідоме регулювання майбутніми соціальними працівниками своєї поведінки та діяльності засноване на чуттєвому відображенні важливості зовнішніх сприянь, пов'язане з подоланням внутрішніх і зовнішніх перешкод, з мобілізацією сил на досягнення поставлених цілей. Емпатія

– це якість, яка полягає у здатності майбутніх соціальних працівників розуміти психічні стани інших людей, співпереживати, емоційний відгук, емоційна ідентифікація з іншою людиною. Здатність до емпатії багато в чому визначається здатністю майбутніх соціальних працівників поставити себе на місце клієнта. Уміння управляти своїми емоціями майбутніх соціальних працівників визначається вмінням володіти собою, своїми діями і зовнішнім проявом емоцій, постійно їх контролювати. Адекватність самооцінки необхідна майбутнім соціальним працівникам в їх професійній діяльності. Соціальний працівник, який працює з населенням в напрямі соціального захисту, здійснює життєво важливі для всього суспільства функції. Однак при цьому він не повинен втрачати почуття реальності та переоцінювати свої здібності та можливості, оскільки завищена самооцінка призведе до самовпевненості та зарозумілості, а самовпевненість, в свою чергу, спричинить за собою помилки і негативно позначиться на ефективності виконуваної діяльності. Не менш небезпечна й занижена самооцінка соціального працівника, а саме невіра у свої сили та можливості негативно позначиться не тільки на результатах діяльності, а й на стан клієнта та на громадській думці про систему соціального захисту в цілому. Самоконтроль є тією якістю майбутніх соціальних працівників, яка полягає у здатності контролювати свої дії і вчинки, усвідомлення та оцінка студентом власних дій, психічних процесів і станів. Стресоусталеність – це професійно-особистісна якість, яка зумовлює здатність майбутніх фахівців контролювати вплив зовнішніх подразників і залишатися емоційно спокійним в ситуації стресу. Цілеспрямованість – це якість майбутніх соціальних працівників підпорядкування своєї поведінки стійкій життєвій меті, здатність відати всі сили та здібності на її досягнення, планомірне і неухильне здійснення. Рішучість майбутніх соціальних працівників полягає у їх здатності своєчасно приймати обґрунтовані та стійкі рішення і без зайвих затримок переходити до їх виконання. Наполегливість є здатністю майбутніх фахівців доводити до кінця прийняті рішення, досягати поставленої мети, долаючи труднощі на шляху до неї. Ініціативність визначається вмінням працювати творчо, здійснюючи дії і вчинки з власної волі. Працездатність (здатність тривалий час

напружено працювати без відчуття втоми). Дисциплінованість є якістю яка полягає у свідомому підпорядкуванні суспільним правилам.

Морально-етичні якості розуміємо, як якості які характеризують свідому особистість. Це внутрішні особистісні цінності, які мають зовнішнє вираження. Моральна переконаність – це заснована на досвіді та знаннях впевненість майбутніх соціальних працівників у справедливості вимог професійної моралі. Моральні переконання є більш високою ступінню розвитку особистості, свідомості, оскільки засновані на глибокій та всебічній оцінці моральних норм, перевірці їх соціальною практикою, життєвим і професійним досвідом, їх внутрішньому схваленні і органічному прийнятті. Однак моральні переконання мають, як і знання, відносну самостійність, оскільки в практичній повсякденній діяльності може виникнути ситуація, коли особистість діє всупереч своїм переконанням якщо виникають причини, що здаються більш значимими, ніж власні переконання. У цьому випадку особистість знаходиться в розладі з собою, своїми принципами. Професійна рефлексія – це професійно-особистісна якість яка полягає у співвіднесенні себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обраний професійний напрям. Вона допомагає майбутнім фахівцям сформулювати одержувані результати, визначити цілі подальшої роботи, скоригувати свій професійний шлях. Гуманність як якість майбутніх соціальних працівників – наявність яскраво виявленої системи соціальних настанов особистості, яка представлена у свідомості переживаннями співчуття та радості та реалізується в рамках спілкування, сприяння, співучасті, допомоги з усім живим і «природним», яке має для суб'єкта глибокий особистісний сенс. Альтруїзм – це якість яка полягає у безкорисливому прагненні до діяльності на користь інших; протилежність егоїзму. Доброзичливість – це якість особистості майбутнього соціального працівника, що виражає прихильність, симпатію однієї людини до іншої, побажання йому добра, блага, успіху, здатність студента радіти чужим успіхам, чужому щастю, чужий радості, відсутність заздрощів, мстивості й байдужості до людей. Совість соціальних працівників проявляється як почутті моральної відповідальності за свою поведінку, потребі діяти у відповідності зі своїми

особистими уявленнями про добро, благо і справедливості і містить в собі як раціональні, так і емоційні компоненти. Толерантність майбутніх соціальних працівників полягає у здатності без агресії сприймати думку, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, які відрізняються від власних. Здійснюючи оцінку проблем клієнта і його якостей майбутні соціальні працівники повинні дотримуватися об'єктивності, відмовившись від власних емоцій. В іншому випадку майбутній фахівець може переоцінивши клієнта, вимагати від нього неможливого, а недооцінивши його – налаштувати клієнта на роботу «з прохолодою», викликати у нього бажання незалежно від особистісного потенціалу вирішити свої проблеми цілком за рахунок зусиль соціального працівника і системи соціального захисту в цілому, що, безумовно, не піде на користь нікому [118, с. 221].

У свою чергу, І. Зимня розробила структуру діяльнісних та інтерактивних характеристик майбутнього фахівця соціальної роботи, в якій діяльнісні характеристики поділені на соціально-конвенційні знання та вміння, а також професійні знання і вміння. Соціально-конвенційні знання і вміння виходять з посадових обов'язків і, що є важливим, вміння їх виконувати. Що ж до професійних умінь, вони, у свою чергу, передбачають вироблені на основі знань вміння та визначаються можливістю якісної діагностики соціальних проблем, визначення характеру необхідної допомоги, а також наявністю спеціалізованих професійних навичок. Крім того, авторка наголошує на тому, що важливим для встановлення рівноправних відносин з колегами, різними організаціями та клієнтами, а також зміни соціально-рольових позицій клієнтів інституту соціального захисту населення є їх діяльнісно-рольові вміння. Діяльнісно-рольові вміння передбачають сформованість умінь встановлювати рівноправні відносини (з клієнтами, колегами), гнучко і довільно змінювати рольові та позиційні відносини, а також формувати нові соціальні ролі у клієнтів. І. Зимня виділяє групу комунікативних особливостей, до якої включає комунікативно-інформаційні та соціально перцептивні вміння. Особливості соціальної взаємодії передбачають уміння: координувати соціальні зв'язки і стосунки; координувати взаємодію з різними

клієнтами на основі навичок спостереження, відбору та аналізу соціально-значимої інформації [45, с.19].

Окремі автори (Т. Дьячек, Н. Клушина, Л. Романіна), за діяльнісним підходом згрупували необхідні майбутнім соціальним працівникам вміння у три групи: аналітичні, конструктивні, виконавчі. Так, аналітичні вміння передбачають аналіз і цілісну оцінку соціальної ситуації; виокремлення в ній соціальної проблеми як пошуково-дослідницької та її пояснення; виявлення провідних чинників, що впливають на соціальне самопочуття клієнта; здійснення ретроспективного аналізу форм, методів, засобів розв'язання проблеми; визначення шляхів і способів вирішення дослідницької проблеми; прогнозування розвитку особистості в соціальному оточенні і всього соціуму в цілому. Конструктивні вміння полягають у синтезі результатів аналізу соціальної проблеми, визначенні об'єкта й предмета дослідження, формулювання плану дослідницьких дій, його мети та завдань; висування гіпотези; розроблення методики, складання програми дослідження; здійснення уявного експерименту; прогнозування наслідків прийнятих рішень; моделювання ситуації, що забезпечує саморозвиток особистості клієнта і довкілля. Виконавчі вміння допомагають здійснювати проектно-дослідницьку діяльність з метою перевірки гіпотези; виконувати теоретичне узагальнення експериментального матеріалу; розробляти науково обґрунтовані соціальні проекти; впроваджувати їх у практику, залучаючи до цієї діяльності колег; інформувати про результати дослідження професійну та наукову громадськість [48, с.115].

Науковий та практичний інтерес становлять навички майбутніх соціальних працівників, які сформовані в процесі навчання у ЗВО. Однією з основних навичок у майбутній професійній діяльності соціальних працівників є опитування у формі інтерв'ювання та анкетування, які передбачають знання того, як розмовляти з людиною, яка має ту чи ту проблему, щоб вона відчувала себе в безпеці і могла довіритися. Крім того, для соціальних працівників важливою є навичка – володіння собою показник соціальної зрілості особистості майбутніх фахівців. На думку вчених (М. Фірсов, Є. Холостова), навичка володіння собою є не стільки якістю

особистості, скільки процесом управління своєю поведінкою в екстремальній ситуації [124, с. 224]. З урахуванням того, що соціальним працівникам доводиться перебувати в різних складних ситуаціях, їм обов'язково необхідно розвивати в собі здатність до володіння собою та управління своїми емоціями.

Підсумовуючи зазначимо, аналіз наукових праць, присвячених професійним і особистим якостям соціальних працівників, дає змогу виділити якості, необхідні соціальним працівникам для виконання професійної діяльності в багатонаціональному середовищі, серед яких виділяємо такі: міжкультурна толерантність, емпатія, стресостійкість, конфліктостійкість, комунікабельність, організованість, стриманість, наполегливість, послідовність у вирішенні складних ситуацій, відповідальність, рефлексія, альтруїзм, гуманність, чесність, сумлінність, чуйність, доброзичливість, справедливість, порядність, щирість. Отже, професійно-особистісні якості соціальних працівників багато в чому визначають ефективність і успішність взаємодії соціальних працівників з клієнтами та є необхідною складовою його професійної придатності.

На підставі аналізу наукових досліджень зазначимо, що соціальна робота як професійна діяльність є найважливішим інструментом соціальної політики в суспільстві, що й визначає її життєвість і ефективність, оскільки соціальна політика, визначаючи зміст, спрямованість і нормативно-правову базу соціальної роботи, одночасно є її методологічним та організаційно-практичним підґрунтям. Крім того, здійснений аналіз наукової літератури показав, що до сьогодні відсутнє однозначне тлумачення поняття «соціальна робота», оскільки її зміст постійно змінюється в залежності від завдань, проблем, ідеології допомоги, соціокультурних, історичних, економічних і національно-етнічних особливостей та умов. Будучи одним із видів професійної діяльності, соціальна робота, має цілу низку особливостей, детермінованих як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. У дослідженні, виходимо із загальноприйнятого філософського та психологічного трактування професійної діяльності, враховуючи особливості і характерні ознаки соціальної роботи, що і дозволило виокремити деякі складники цієї діяльності.

Соціальна робота відноситься до тих рідкісних видів професійної діяльності,

де часто не професійні знання та навички, а духовно-моральні, професійно-особистісні якості майбутнього фахівця визначають успішність і ефективність його роботи. Основою особистості соціального працівника повинна бути моральність, як внутрішня, духовна якість людини, його потреба діяти відповідно до вимог етики та моралі.

Отже, соціальна робота є специфічним видом професійної діяльності у зв'язку з особливим предметом праці, змістом і характером діяльності майбутніх соціальних працівників. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі ЗВО являє собою систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування у них професійної спрямованості, особистісних та професійних якостей.

1.2. Зміст і структура «базових компетентностей майбутніх соціальних працівників»

1.2.1. Сутність понять «компетенція» і «компетентність»

Глибинні зміни у розвитку людства, пов'язані з переходом від індустріального до постіндустріального суспільства, відбувались такими темпами, що зумовили потребу негайно переглянути й реформувати освіту на всіх її рівнях, оскільки наявні системи не повністю відповідали сучасним запитам та потребували переорієнтації. Це висунуло нові вимоги до якості вищої освіти й тим самим обумовило напрямки її розвитку та удосконалення. Зміни в характері освіти – в її спрямованості, цілях, змісті, згідно Закону України «Про освіту» [58] – все більш явно орієнтують на «вільний розвиток людини», творчу ініціативу, самостійність студентів, конкурентоспроможність на ринку праці, соціальну та професійну мобільність майбутніх фахівців, що саме підкреслено в Проекті Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010-2020 р.).

Формування нових освітніх цілей відбувається не лише на рівні держави, а й на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними

орієнтирами міжнародної спільноти. Зазначимо, що одним з основних гасел міжнародної спільноти є те що знання, вміння та навички, котрі студенти набувають й виробляють, навчаючись у ЗВО, беззаперечно, є важливими. Але, поряд із цим, сьогодні, актуальності набуває поняття компетентності студента, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність, на думку багатьох міжнародних експертів, є тим індикатором, що дозволяє визначити здатність випускника до майбутньої професійної діяльності, його подальшого особистісного розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Сьогодні в соціальній сфері за кордоном все частіше потрібна не кваліфікація, а саме компетентність, яку розглядають у вигляді своєрідної суми навичок, властивих майбутньому фахівцю та кваліфікацію в точному значенні цього слова, соціальні поведінкові характеристики й здатність працювати в групі, ініціативність і готовність до ризику, здатність приймати рішення, передбачити їх можливі наслідки і нести за них відповідальність.

Після ретельного вивчення психолого-педагогічної літератури, було з'ясовано, що формуванню компетентності саме майбутніх соціальних працівників присвячено недостатню кількість спеціальних досліджень. Між тим така тема передбачає широке поле дослідження, оскільки в залежності від того, з якою категорією клієнтів працює майбутній соціальний працівник, компетентність передбачає як загальні положення, так і певну специфіку, пов'язану з професійною діяльністю фахівців.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу розпочали ґрунтовну дискусію, навколо того, як сформувати у майбутніх фахівців належні компетенції та компетентності для забезпечення їхньої гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що так швидко розвивається. Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох таких країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація освітніх програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Проблеми, пов'язані з компетентнісним підходом, знайшли своє відображення і в

документах відомих міжнародних організацій – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, ОЕСР, Міжнародний департамент стандартів, у яких компетентності окреслюються як бажаний результат освіти. Цей підхід дозволяє переосмислити роль майбутнього фахівця, який покликаний виконувати певні соціальні ролі та вирішувати конкретне коло професійних і життєвих завдань. Сьогодні під компетентнісним підходом розуміють метод моделювання результатів освіти як норми його якості, що означає відображення в системному й цілісному вигляді образу результату освіти; формування результатів як ознак здатності та готовності випускника продемонструвати відповідні компетенції; визначення структури останніх [6, с. 22]. Визначальними категоріями теорії компетентнісного підходу є поняття компетенції та компетентності, які були й досі залишаються предметом наукових досліджень багатьох педагогів, психологів і акмеологів. Найвідоміші з них, вважаємо, праці українських і зарубіжних науковців (В. Андрущенко, М. Армстронг, В. Бех, А. Богущ, Ч. Вудруф, М. Головань, І. Драч, З. Курлянд, Дж. Равен, Г. Селевко, О. Семенов, Р. Уайт, Г. Яворська та ін.) які становлять основу досліджень цих явищ і дають змогу визначити ці терміни як динамічні поняття.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити неоднозначність і розмаїття поглядів на трактування поняття компетенції та компетентності. Зазначимо, що педагогічна природа категорій компетенції та компетентності почала вивчатися порівняно недавно, тому їх розгляд містить нашарування різноманітних понять та термінологічну інтерференцією багатьох психолого-педагогічних категорій, при чому перше з них «... включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів ...», а інше співвідноситься з «... володінням людиною відповідною компетенцією, яка включає її особисте ставлення до неї та предмета діяльності ...» [125, с. 58]. Аналіз проблематики визначення сутності понять компетентності та компетенції дозволяє дійти висновку, що вони як складні багатоаспектні явища, описані з різних концептуальних позицій, що спричиняє поліаспектність наповнення їх категоріально-понятійного змісту та неоднозначну

визначеність їх місця у системі педагогічних понять. Насамперед відзначимо, що у всіх публікаціях існують два варіанта тлумачення співвідношення сутності цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються, хоча їх наукова методологія передбачає термінологічну однозначність понять. Деякі дослідники, такі, як, В. Байденко, Р. Уайт, Н. Хомський розглядають поняття компетенція й компетентність як синонімічні. В рамках освітнього процесу обидва ці поняття визначаються ними як «... сукупність знань, навичок і вмінь, що формуються у процесі навчання тієї чи тієї дисципліни, а також здатність до виконання певної діяльності на основі отриманих знань, навичок і вмінь ...» [124, с. 44]. За твердженням М. Головань, поняття компетенція пов'язане зі змістом сфери діяльності, а саме деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особистості (властивості або якості, потенційні здатності особистості), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, а компетентність завжди стосується особистості, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу [22, с. 23]. Н. Волкова та В. Полторак зазначають, що компетентність – складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати професійну діяльність [20, с. 31-32].

Оскільки соціальна робота як професійна діяльність завжди носить практичний характер, і, відповідно, професійне навчання має бути практико-зорієнтованим (що можна спостерігати в західній системі підготовки соціальних працівників), тож зарубіжні дослідники значне місце відводять операціональному (діяльнісному) компоненту компетентності. Однак деякі вчені вважають уміння та навички пріоритетними компонентами в структурі компетентності соціальних працівників. Так, наприклад, Д. Прайнер оцінює компетентність соціального працівника як комплекс фізичних навичок, мнемічних здібностей і комунікативних умінь [146, с. 131]; Т. Сакко прирівнює компетентність соціального працівника до базових професійних умінь [134, с. 29]; а канадські вчені вважають, що розвиток вмілості є розвитком компетентності [144, с. 8].

У деяких ЗВО Великобританії, де, як і в багатьох інших західних країнах,

надають великого значення практичному навчанню в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників, саме тому компетентність студентів оцінюють, виходячи з шести критеріїв: комунікабельність (спілкування, уміння формувати та розвивати стосунки із клієнтом); уміння захищати права клієнтів, інформувати клієнтів про свою роботу, допомагати їм жити повноцінним життям; уміння оцінювати і планувати соціальну ситуацію (для того, щоб забезпечувати життя людей відповідно до моральних і юридичних законів, протистояти насильству, жорстокості); уміння включатися в ситуацію та допомагати дітям, молодим людям у виборі життєвого шляху, стежити за людьми, які потенційно небезпечні для суспільства; вміння працювати в організаціях, тобто демонструвати здатність працювати в рамках команди; бажання підвищувати компетентність, тобто розвивати свої професійні здібності, стежити за розвитком законодавства, слідкувати за науковою літературою в напрямку соціальної роботи [133, с. 110].

Інші вчені (І. Іванова, Л. Клос, Г. Попович, І. Тюптя) не заперечуючи практичну спрямованість соціальної роботи, важливе значення надають науковій підготовці фахівців соціальної сфери, вважаючи, що «компетентність практика соціальної роботи залежить від застосування ним наукових підходів до аналізу проблем клієнтів, планування роботи з клієнтами на основі обдуманих рішень, оцінки ступеня корисності та ефективності практичних методів, збору та розповсюдження інформації про бажані програми й методи та пропозицій нових підходів до практики». Відповідно, програми професійного навчання соціальної роботи у ЗВО повинні бути спрямовані на підготовку практиків, які вміють застосовувати наукові методи в більшості випадків своєї практичної діяльності [39, с. 105].

Вивчення наукової літератури показало, що поняття компетентність і компетенція різними вченими визначаються як: здатність, властивість і якість особистості, що відображено нами у вигляді рисунку 1.3; при чому ці поняття можуть нести одне й те саме смислове навантаження, а можуть бути розведені по за різними підставами і досить часто вони несуть «відбиток» суб'єктивних поглядів автора.

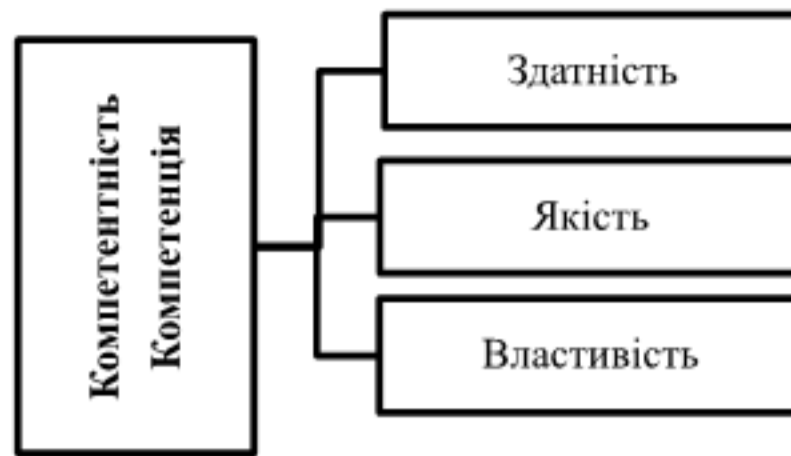


Рис. 1.3. Поняття компетентність і компетенція з позиції різних учених

До того ж, складність наукового тлумачення термінів компетентність і компетенція визначається також і тим, що в нормативно-правових актах відсутні їх однозначне трактування. Зокрема, в Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. №1341, визначено компетенцію/компетентність – як здатність особистості до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості [84].

В літературі поняття компетенція та компетентність з'явилися в 50-х роках ХХ ст. у США та Європі й вживалися для визначення професійних якостей співробітників обраного напрямку діяльності та засвідчували їхню здатність ефективно виконувати професійні обов'язки. Щоб глибше зрозуміти природу понять компетенції і компетентності, звернулись до енциклопедичних джерел і словників, які розкривають їх багатогранність та неоднозначність. Водночас дають змогу виділити такі загальні характеристики: компетенція визначається в більшості як знання, досвід, узаконене коло питань, повноважень, прав будь-якої особи, обізнаність, відповідність у певній галузі; при цьому поняття компетентність розглядається як навик, здатність, особистісна характеристика суб'єкта, яка дозволяє ефективно взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях. Хоча, як зазначають дослідники, суфікс «-ість-» означає ступінь оволодіння певною якістю, тому термін компетентність найчастіше використовується для позначення певних якостей, ступеня оволодіння ними і є похідним, вторинним по відношенню до поняття компетенція [58, с. 14].

Перші похідні, як тільки науковець торкається цієї проблематики, прийнято

зводити до досліджень в 60-х рр. ХХ ст. в США відомого американського лінгвіста N. Chomsky, який в своєму дослідженні 1965 р. «Aspects of the Theory of Syntax» сформулював поняття компетенції відповідно до теорії мови. Він зазначав, що «... ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією і вживанням. Тільки в ідеалізованому випадку ... вживання є безпосереднім відображенням компетенції...» [125, с. 4]. Звернемо тут увагу на те, що «вживання», насправді в реальності пов'язано з навичками. Цікавим є визначення компетентності – це «... властивість особистості, що визначає її здатність до виконання діяльності на основі сформованої компетенції ...» [125, с. 15]. Пізніше цю ідею підхопив Т. Gilbert, який запропонував зв'язок між компетентністю і вдосконаленням ефективного виконання робіт [139, с. 17]. Враховуючи викладене, бачимо, що під компетентністю розуміється володіння певною компетенцією, що відображає ставлення особистості до неї й до самої діяльності.

Водночас, у статті R. White 1959 р. «Motivation reconsidered: the concept of competence», в якій він наголошує на взаємозв'язок між компетенцією і мотиваційною сферою людини. Однією з основних причин, через яку автор вводить в обіг поняття компетенція, стає необхідність опису тих особливостей індивідуальності, які б відповідали за ефективне, «відмінне» виконання роботи та високу мотивацію в професійній діяльності. Центральною темою статті стала сила, яка детермінує прагнення людини до компетенції, так звана «мотивація ефективності» («effectance motivation»), яка, на думку автора, спонукає людину досягати ефективності, компетентності, майстерності. При цьому сама компетенція розглядається як ефективна взаємодія людини з навколишнім його середовищем [156, с. 297]. Таким чином, уже тоді було закладено розуміння розглянутих зараз відмінностей між поняттями компетенція та компетентність, де останнє, трактується І. Зимньою, як інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, що ґрунтується на знаннях [44, с. 18]. Як бачимо, це визначення корелюється з розумінням компетенції N. Chomsky, що може служити підтвердженням того, що компетентність може бути розкрита через компетенції, але не є ними.

До поняття компетентності звернулися В. Bloom і D. McClelland, які у результаті обговорень компетентностей «Working Group on Vocational Qualifications» у 1986 р. в Британії визначили їх, як «... здатність виконувати певну діяльність відповідно до стандарту ...», а також були додані деякі пояснення, зокрема: компетентність повинна розглядатися тільки в контексті й в певний момент часу; компетентність описує результат те, що людина може зробити, але не процес навчання; для визначення компетентності мають існувати та бути доступними стандарти [44, с. 21].

Зокрема, у науковому дослідженні Дж. Равена компетентність визначається як специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у відповідній предметній галузі й включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [89, с. 6]. Виділені ним компетентності припускають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організувати людей для виконання поставлених цілей, здатності оцінювати та аналізувати соціальні наслідки своїх дій. Водночас, описуючи перелік компетентностей, автор привертає увагу на широку представленість у різних видах компетентності категорії здатність людини. Більш того, на думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають здатність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування освітніх досягнень у нових ситуаціях, а також комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок, зокрема [100, с. 19].

Згідно визначенню International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), компетентність визначається як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому, поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або діяльності. Зокрема, з метою полегшення процесу оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення

[152, с. 1].

У психологічних дослідженнях компетентність розглядається із двох позицій: як рівень професійного розвитку суб'єкта та як елемент його загальнопсихічної характеристики. Важливо підкреслити сенсову відмінність між цими трактуваннями. Зокрема, під «здатністю» у психології розуміється індивідуальна схильність до діяльності. Поняття «здатність» означає якість, можливість, вміння, досвід, майстерність, талант тощо, які дозволяють здійснювати певні дії за заданий час. Під «здатністю» розуміють також вміння виконувати які-небудь дії або ж індивідуальну схильність до певного виду діяльності [22, с. 25]. Одне з визначень здатності приводиться в праці «Психологія про особистість» О. Бодальова: «... здатності – це не будь-які індивідуально-психологічні особливості особистості, а лише ті, від яких залежить продуктивність виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей» [14, с. 11].

Отже, можемо стверджувати, що більшість дослідників (О. Бермус, Г. Селевко, А. Хуторський, С. Шишов) поняття компетентність пов'язують із «здатністю», реалізовувати професійну діяльність. Безумовно, вчені суголосні з тим, що компетентність забезпечує якісне виконання певної діяльності і, безумовно, впливає на її результат. Однак інтегруючий компонент змісту цього поняття викликає у авторів розбіжності. В якості об'єднуючої точки частина дослідників (Г. Селевко, С. Шишов) вважають діяльнісний початок («здатність» до дії), багато хто переконаний у тому, що тут необхідно вести мову про знання, вміння і навички, а інші розрізняють змістовні та процесуальні складники.

Водночас, поставивши за мету описати результат підготовки майбутнього фахівця з вищою освітою за допомогою компетентнісного підходу, Ю. Татур трактує компетентність як інтегральну властивість особистості, що характеризує її прагнення та здатність реалізувати свій потенціал (знання, вміння, навички, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення діяльності в певній галузі [122, с. 20]. Тобто поняття компетентності

вищого рівня інтегрованості, ніж «знання, уміння та навички», так як охоплює властивості особистості, риси характеру, а також здатність здійснювати інтелектуальні операції. Таким чином, бачимо, що поняття компетентність є більш широким по відношенню до поняття компетенції: якщо компетенція – це предметна галузь знань, умінь, навичок, то компетентність – це всілякі якості особистості, завдяки яким відбувається становлення професіоналізму в діяльності. Під компетентністю розуміється певна інтегральна, індивідуальна здатність вирішувати проблеми які виникають в процесі майбутньої професійної діяльності. Можна сказати, що за період теоретичного освоєння педагогічних і методичних дисциплін у процесі навчання ЗВО у майбутніх фахівців формуються відповідні компетенції, проте компетентності у професійній діяльності вони зможуть досягти тільки в процесі практичної діяльності.

У більш широкому сенсі компетентність розглядається, як рівень навченості соціальним і індивідуальним формам активності, яка дозволяє людині успішно функціонувати в суспільстві. Але в такому розумінні компетентність виступає скоріше як соціальний фактор, ніж як показник рівня професійної здатності. Зокрема, австралійський науковець Т. Hoffman вважає, що поняття компетентність можна розкрити як очевидні й фіксуючі результати діяльності, як деякі стандарти виконання тих чи інших видів робіт, як особистісні властивості, які визначають ефективність тієї чи тієї діяльності [140, с. 275].

Спираючись на думку експертів країн ЄС, В. Петрук вважає, що поняття компетентність слід розглядати як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [80, с. 25].

У навчальному посібнику з педагогіки вищої школи група авторів під керівництвом вченої З. Курлянд компетентність розглядається як спеціальний шлях структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати та розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми,

незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [79, с. 448].

Учений І. Зязюн стверджував, що «... компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації; як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін. ...» [46, с. 11].

Тривалі дискусії навколо понять компетенція та компетентність дозволили О. Пометун виокремити чотири базові характеристики поняття компетентність: для демонстрації компетентності обов'язково потрібен контекст; компетентність завжди є результатом, вона є характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність; для вимірювання здатності індивіда щось робити потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірою того, що індивід може робити в конкретно визначений час. У свою чергу, компетенція інтегративне поняття, що містить такі аспекти: готовність до цілепокликання [82, с. 66].

За твердженням М. Головань поняття компетенція пов'язане зі змістом сфери діяльності, а саме деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, а компетентність завжди стосується особи, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу [22, с. 23].

Аналіз наукового фонду з означеної проблематики вказує на те, що у всіх підходах у визначенні понять компетентність і компетенція акцентується на досвіді діяльності особистості, її активній позиції, цілепокладання і дії, включаючи ціннісний складник. Оскільки для концептуального поля дослідження термін компетентність є ключовим, виникає потреба розмежовування двох таких близьких за значенням термінів, як компетенція і компетентність. Уважаємо, що компетентність справедливо трактується авторами значно ширше, просто сукупність знань, умінь, навичок і їх відповідність вимогам, що пред'являються до особистості, яка отримує вищу освіту. Отже, згідно визначень зазначених вище авторів до істотних ознак компетентності, відносимо: особистісні якості фахівця;

рівень засвоєння знань і вмінь; діапазон і широта знань і умінь; здатність виконувати спеціальні завдання; здатність раціонально організувати і планувати свою професійну діяльність; здатність використовувати знання в нестандартних ситуаціях. Згідно наведених трактувань поняття компетентність, стає очевидним, що це поняття автори розглядають з різних позицій, а саме: як характеристика особистості, характеристика результату освіти та характеристика професіонала. Ретроспективний аналіз проведених досліджень, дозволив також дійти висновку про продуктивність сформованого в педагогічній науці розуміння взаємозв'язку понять компетенція і компетентність. Такий взаємозв'язок може бути визначений за допомогою встановлення їх внутрішньої співвідпорядкованості. Компетенція означає комплекс знань, навичок, умінь, набутих у ході занять, що становить змістовий компонент навчання. Компетентність розуміється як властивість особистості, яка визначає її здатність до виконання діяльності на основі сформованої компетенції. Саме володіння певними компетенціями і означає наявність сформованої компетентності [108, с. 266]. Отже, можна стверджувати, що поняття компетенція і компетентність багатокomпонентні та передбачають в собі знаннєві, особистісні та діяльнісні аспекти.

Виходячи з проведеного аналізу поглядів у різних учених на кореляцію дефініцій компетентність і компетенція, в дослідженні, погоджуючись з більшістю вченими, вважаємо, що компетенція – це сукупність набутих знань, вмінь та навичок, яка становить змістовий компонент практичної діяльності майбутніх соціальних працівників, а компетентність – це здатність використовувати набуті знання, вміння та навички (набуті компетенції), щодо конкретної ситуації в майбутній професійній діяльності. Тобто компетенція та компетентність є тісно пов'язаними поняттями: компетентність залежить від наявності набору компетенцій. У цьому випадку такий набір компетенцій синергічно взаємодіє, тобто створює такий результат, який перевершує за своїми характеристиками ефект їх простої суми. Компетенція ж може існувати самотійно, не реалізуючись ні в якій компетентності. При цьому обидва терміни характеризують конкурентоздатність суб'єкта професійної діяльності.

1.2.2. Характеристика базових компетентностей соціальних працівників

Сучасні тенденції розвитку системи соціальної політики України стимулюють зростання на ринку праці кількості кваліфікованих професіоналів у напрямку «Соціальна робота». Становлення суспільства знань суттєво підвищує вимоги до рівня професіоналізму та компетентності майбутніх соціальних працівників. Тому в системі вищої освіти України у процесі підготовки професіоналів акценти зміщуються на формування у майбутніх випускників ЗВО базових компетентностей тих, які необхідні їм для ефективної професійної діяльності на майбутньому робочому місці. Проведений аналіз наукової літератури щодо специфіки соціальної роботи показав всю складність професійної діяльності соціальних працівників, а отже, яким непростим має бути зміст та структура базових компетентностей сформованих у них у процесі навчання у ЗВО. В педагогічній науці існує низка досліджень (Ж. Делор, Е. Зеєр, І. Зимняя, Г. Селевко, А. Хуторської) з проблеми формування у випускників різних видів і груп компетентностей за певними ознаками, проаналізувавши які, компетентності було класифіковано та подано у розробленій нами схемі (див. рис. 1.4).



Рис. 1.4. Різні види та групи компетентностей за певними ознаками

В більшості психолого-педагогічних джерел показано, що одні компетентності є більш загальними або значущими, ніж інші. Найбільш значущими для майбутніх фахівців соціальних працівників виділено базові, ключові та професійні компетентності. Зокрема, Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, навчальні, ключові або базові вміння та навички, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, ключові уявлення, опорні знання. Так, на думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають здатність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування освітніх досягнень у нових ситуаціях, а також комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок, зокрема [132, с.7].

Аналіз поняття «ключові компетентності» показав, що воно було введено у науковий обіг в західній традиції. В англійській літературі це поняття за змістом вживається у 2-х варіантах: *key skills* і *key competences* [138, с. 275]. У 1990 р. на конференції «Грамотність і базова освіта в Європі на порозі ХХІ століття» Рада Європи визначила п'ять ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці: політична та соціальна – психологічна готовність взяти на себе відповідальність у прийнятті професійних рішень; соціокультурна, що пов'язана з психологічною здатністю жити у полікультурному суспільстві; комунікативна – володіння різними технологіями спілкування; інформаційна, яка визначається як комплекс готовності та потреби працювати із сучасними джерелами інформації у професійній і побутовій сферах і вмінь знаходити потрібну інформацію за допомогою різних джерел, оцінювати ступінь її достовірності, значущості, новизни, обробляти інформацію в залежності від мети комунікації, класифікувати та зберігати її, використовувати її для вирішення різних професійних завдань; персональна здатність вчитися на протязі всього життя [149, с. 4-5].

Питання про ключові компетентності як найважливішого чинника «європейської якості» освіти вперше було поставлене у 1996 р. на симпозиумі в Берні з теми «*Key Competencies for Europe*». Вченими (Р. Данон, Р. Джакку-Сівонен, Ф. Келлі, М. Норріс, Дж. Саккен, П. Трієр) було подано перелік ключових

компетентностей, оволодіння якими є основним критерієм якості освіти, серед яких: багатокультурна; соціальна; політична; комунікативна; загальнокультурна; пізнавально-інтелектуальна; трудова, підприємницька; побутова [144, с. 8]. В зарубіжних публікаціях синонімами поняття «ключові компетентності» використовують також такі поняття: core skills [145, с. 131], base skills, transferable competences [148, с. 34], meta-competences [138, с. 24]. Зазначимо, що за різноманітністю цієї термінології криється один і той самий освітній результат, якщо зіставити наявні визначення. Зокрема, у звіті Європейського фонду підготовки кадрів S. Shaw, використовуючи термін «базові вміння (навички)», виокремлено вісім груп освітніх результатів, що прописано терміном «базові компетентності»: основні навички; життєві навички; комунікативні; соціальні та громадянські; навички для отримання зайнятості, підприємницькі; управлінські; широкі [151, с. 34].

Визначення терміна «базові навички» подано в роботі експертів Європейського фонду освіти (В. Байденко, Б. Оскарссона): «Базові навички – це особистісні та міжособистісні якості, здібності, знання та навички, які виражені в різних формах і різноманітних ситуаціях роботи та соціального життя. Для індивіда в умовах розвиненої ринкової економіки існує пряма відповідність між рівнем наявних базових навичок та можливістю одержання зайнятості» [5, с. 18]. Учені подають свою класифікацію базових навичок: комунікативні навички та здібності; творчість; здатність до аналітичного мислення; здатність до критичного мислення; пристосовність; здатність працювати в команді; здатність працювати самостійно; самосвідомість і самооцінка. Крім того, вчені вказують, що наведені вище списки багато в чому подібні, до списку ключових компетентностей Євроради й, щонайменше, фіксують досягнення одного порядку: «Базові навички є метапрофесійними» [5, с. 19]. Більше того, компетентності співвідносяться не тільки з базовими навичками, але і з ключовими кваліфікаціями. При цьому важливо, що компетентнісне визначення базових навичок виражені в різних формах і різноманітних ситуаціях роботи та соціального життя [77, с. 44]. Водночас С. Спенсер розуміє компетентність як систему прихованих особистісних

«базових якостей» людини, що мають пряме відношення до ефективного виконання нею роботи, стійкої поведінки й мислення [99, с. 21]. Отже, почасти вчені використовують поняття «базові якості» та «компетентності» як синоніми.

Зазначимо, що така різноманітність термінології пояснюється тим, що освітній результат, позначений групою розглянутих понять, була описана в результаті наукового осмислення емпіричного набору запитів, вимог, що пред'являються до кадрового ресурсу. У зв'язку з трансформацією терміна «skills – competences» відзначимо, що з 70-х років минулого століття в Європі формування basic skills/key було завданням виключно системи професійної освіти. Однак протягом останнього десятиріччя більшість європейських країн визнали важливість і необхідність формування у майбутніх фахівців базових або ключових умінь незалежно від виду та рівня одержуваної ними освіти, в тому числі і в системі вищої освіти. А оскільки термін «ключові вміння» (basic skills/key skills) ще й асоціюється з професійною освітою, в деяких країнах стали використовувати термін «basic competences» («базові компетентності») або «key competences» («ключові компетентності») [136, с. 32].

Значний внесок у подальших розробках сутності та змісту ключових компетентностей відіграла ОЕСР, яка у 2000 р. спільно з Федеральним Статистичним Управлінням Швейцарії (SFSO) започаткувала проведення дослідження DeSeCo: Theoretical and Conceptual Foundation: «Country Contribution Process». Метою такого масштабного міжнародного проекту стало окреслення національних особливостей під час визначення та добору ключових компетентностей. Аналіз отриманих звітів від країн-учасниць продемонстрував, що навчальні плани, які містять ключові компетентності, в різних країнах набули своїх особливих національних рис і відмінностей. Отже, цей етап ознаменувався окресленням змісту ключових компетентностей для освіти в розумінні цілей і результатів освіти [143, с. 113]. Як бачимо, у світовій освітній практиці поняття «ключові компетентності» є стрижнем, центральним поняттям здатності у підготовці майбутніх фахівців.

А. Хуторської, який класифікує компетентності на: ключові (базові,

міжпредметні) – компетентності, що формують здатності у майбутнього фахівця знаходити та застосовувати потрібну інформацію; працювати в команді; бути готовим до постійного навчання і переучування; загальнопредметні – такі, що відносяться до певного кола навчальних предметів і формують здатності у випускника ЗВО вирішувати проблеми на основі відомих фактів, понять з різних освітніх галузей; предметні, що мають конкретний опис й можливість формування в рамках навчальних предметів і формують у студента здатності застосовувати для вирішення проблем знання, уміння та навички конкретного навчального предмета [125, с. 61].

У дослідженнях учених Е. Зеєра [41], О. Овчарук [76], О. Пометун [82], Л. Сушенцевої [121] визначено, що серед основних ознак ключових компетентностей є надпредметність, міждисциплінарність, багатоконпонентність, комунікативні вміння, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції тощо, які потребують значного інтелектуального розвитку. Зокрема, Л. Сушенцева, з'ясовуючи сутність поняття «ключові компетентності», запропонувала визначати їх як «необхідні якості особистості, які забезпечать кваліфікованому робітнику професійну мобільність і адаптивність на ринку праці» [121, с. 41]. О. Овчарук зазначає, що ключові компетентності – це найвагоміші й найбільш інтегровані компетентності [75, с.13]. У своїх дослідженнях О. Пометун, наголошує на тому, що випускник ЗВО повинен володіти системою компетентностей, яка має ієрархічну структуру. Вчена зазначає, що ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки студентів, пов'язані з їхньою здатністю до цілеспрямованого осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем; галузеві компетентності – набуваються впродовж засвоєння змісту тієї чи тієї освітньої галузі; предметні компетентності – набуваються впродовж вивчення того чи того навчального предмета [82, с. 66].

Окремі автори [Е. Зеєр, І. Зимняя] характеризують ключові компетентності також універсальністю й широким спектром їх реалізації і відносять їх до людини як особистості, соціальної взаємодії людини й соціальної сфери та діяльності

людини. Зокрема, на їхню думку, чим повинні володіти будь-які фахівці, незалежно від професійної діяльності. Суголосні з ученими (Н. Андрущенко, О. Бобієнко, В. Вишпольська, М. Головань, В. Гришко, Л. Петренко, В. Петрук), які пропонують розглядати ключові компетентності не як синоніми універсальних, а як ті, що характеризують компетентність фахівців конкретних професій, тобто базові, зокрема, майбутніх соціальних працівників. Крім того, зазначимо, що, на наш погляд, базові компетентності важливо диференціювати, вони повинні бути відображені у кваліфікаційних характеристиках майбутніх фахівців (ОКХ, ОПП) і діагностуватися. До того ж, саме базові компетентності дозволяють їх ідентифікувати з певною професією або спеціальністю. До таких можна віднести компетентності, що формуються при вивченні таких «базових» навчальних дисциплін, як дисципліни загально-професійних блоків.

В останні роки в науково-методичній літературі з'явилися думки, відповідно до яких, базові компетентності відносяться до професійної компетентності або виділяються з її структури. О. Субетто вважає базові компетентності майбутнього фахівця складниками саме професійної компетентності [120, с.12]. Вважаємо, що підставою для таких умовисновків є те, що професійна компетентність – це здатність застосовувати отримані знання, вміння та навички у своїй професійній і повсякденній діяльності. Від майбутнього фахівця, зокрема соціального працівника вимагається не тільки здатність до успішної діяльності, а й здатність до майбутньої професійної діяльності в сучасних умовах динамічних змін як у світі інноваційних технологій, так і в суспільному житті. Майбутній фахівець з вищою освітою повинен бути здатний до створення чогось нового у сфері своєї професійної діяльності. До того ж він повинен бути здатний успішно діяти навіть у разі відсутності у своїй знаннєвій базі готових алгоритмів, проявляючи творчу компетентність [119, с. 80].

І. Ніканорова розуміє професійну компетентність за такими аспектами: проблемно-практичному, який включає адекватність розпізнавання та розуміння професійної ситуації, адекватна її постановка та ефективне виконання цілей, завдань і норм; смислового – адекватне осмислення ситуації у більш загальному

культурному контексті; ціннісному – здатність до адекватної оцінки ситуації, її змісту, цілей, завдань і норм щодо власних та загальнозначущих цінностей [18, с. 31]. Таке визначення є важливим, щодо можливості введення студента ЗВО у професійний світ, де він реалізує себе як компетентний фахівець. Суголосні з позицією учених щодо відмінності компетентного фахівця від кваліфікованого, яка полягає в тому, що перший – володіє не лише знаннями, вміннями й навичками певного рівня, але і здатністю та готовністю реалізувати їх у майбутній професійній діяльності. Більше того, компетентний фахівець повинен бути здатний виходити за рамки предмета своєї професії, а також повинен володіти творчим потенціалом, який потрібен для саморозвитку та самовдосконалення.

Ряд учених (В. Байденко, О. Козирьова, Б. Оскарссон), розуміють професійну компетентність як інтегральну характеристику, що визначає здатність майбутнього фахівця вирішувати професійні проблеми та типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів [5, с. 23].

В. Ягупов зазначає, що професійна компетентність проявляється в діяльності і не може обмежуватися тільки певними знаннями, вміннями та навичками. Вчений наголошує: «...щоб бути компетентним фахівцем, мало мати фундаментальну теоретичну і практичну підготовку, необхідно бути творчою особистістю, професійно та психологічно готовим і здатним до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності» [132, с. 18]. Автором, зокрема, наводиться приклад про студентів-відмінників, які не змогли оптимально застосувати набуті фахові знання, вміння та навички в конкретних професійних ситуаціях.

Суголосні з думкою вчених, які розглядають професійну компетентність як один із складників, що саме характеризує професіоналізм фахівців у майбутній діяльності й характеризує професійну готовність випускника ЗВО до здійснення майбутньої професійної діяльності. Так, А. Маркова [67, с. 31] трактує професійну компетентність як одну зі сторін професіоналізму, що відображає ступінь відповідності майбутнього фахівця вимогам професії.

Заслуговує на увагу позиція В. Бочарової [18, с. 33], яка розглядає професійну компетентність у контексті підготовки майбутнього соціального працівника як «якісну характеристику суб'єкта професійної діяльності, яка відобразить рівень його професійної підготовки та готовності особистості до реалізації цієї діяльності». Ця позиція зміцнює впевненість в особистісно-зорієнтованому характері підготовки фахівця соціальної сфери, а її результат – професійна компетентність – особистісний показник його як суб'єкта професійної діяльності. При цьому, робиться висновок про те, що професійна компетентність майбутніх фахівців повинна включати компетентність сприйняття ситуації, компетентність взаємодії, комунікативну компетентність, рефлексивну компетентність.

Є. Холостова вкладає в поняття «компетентність майбутніх соціальних працівників» такі характеристики: реалізація сучасних технологій роботи, пов'язана з наявністю у фахівців здатності володіння культурою комунікації, що включає вміння орієнтуватися в певній ситуації, вміння правильно визначити особистісні особливості та емоційні стани інших людей; інформаційна культура, тобто вміння отримувати інформацію у своїй предметній галузі, перетворюючи її на зміст роботи, а також вміння передавати інформацію клієнтам, з якими працює фахівець [124, с. 33].

На нашу думку, серед класифікацій поданих у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників важливе місце посідають базові компетентності, які привертали увагу окремих учених (В. Андрущенко, В. Бех, М. Лукашевич, Є. Холостова), проте, її остаточне вирішення пов'язане з відсутністю чіткого та однозначного визначення самого поняття «базові компетентності». Зазначимо, що на сьогоднішній день проблема базових компетентностей саме майбутніх соціальних працівників є мало дослідженою. Аналіз наукової літератури показав, що поняття «базові компетентності» багатогранне й є міждисциплінарним предметом вивчення, що, у свою чергу, зумовлює необхідність визначитись з цим поняттям. З огляду на зазначену тему дослідження при визначенні змісту та структури базових компетентностей основну увагу приділили науковим працям українських і зарубіжних учених, у яких

відображено результати досліджень базових, ключових і професійних компетентностей. Теоретичні засади формування базових компетентностей майбутніх фахівців розкрито в роботах О. Бобієнко [12], М. Головань [22], В. Гришко [23], В. Петрук [80] та ін.

Зокрема, під базовими компетентностями майбутніх фахівців О. Бобієнко, розуміє здатність майбутнього фахівця вирішувати завдання, які виникають перед ним у процесі професійної діяльності, але не мають прямої зумовленості ситуативними чинниками діяльності [12, с. 28]. У свою чергу, в дослідженнях М. Головань базові компетентності є складниками структури професійної компетентності майбутнього фахівця та відображають специфіку певної професійної діяльності [22, с. 24].

Зважимо на думку учених (В. Байденко, В. Перевалов), які вважають що при обґрунтуванні сутності базових компетентностей, потрібно виділяти такий освітній блок, як «ядро спеціальності», тобто обов'язковий мінімум змісту освіти з основного модуля професійного теоретичного блоку, які є стрижнем, інваріантом професійної компетентності. Зокрема, В. Гришко розглядає базові компетентності як «комплекс освітніх досягнень майбутнього спеціаліста, яких він набуває в процесі навчання з метою подальшого розвитку й імплементації у професійній діяльності, що характеризується стійкістю позитивних мотивів професійного саморозвитку і заснований на досвіді професійно зорієнтованої діяльності» [23, с. 33].

У дослідженнях І. Клак професійна компетентність розглядається як сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей. Учений деталізує зміст кожної з них: ключові компетентності – ті, що необхідні для успіху в будь-якій професійній діяльності та виявляються у здатності вирішувати професійні завдання через використання інформації, комунікації, соціально-правових основ поведінки особистості в суспільстві; базові компетентності – ті, що відображають специфіку певної професійної діяльності відповідно до галузевих стандартів; спеціальні компетентності – ті, що відображають специфіку конкретної професійної діяльності відповідно до її функцій [52, с. 45].

У свою чергу, В. Вишпольська, погоджуючись з поділом компетентностей на ключові, базові та спеціальні, зазначає, що ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності й проявляються у здатності вирішувати професійні задачі на основі використання інформації, комунікації, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві. Базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності та необхідні для побудови професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства; спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної предметної та надпредметної сфери професійної роботи, які можна розглядати як реалізацію ключових і базових компетентностей у конкретній сфері діяльності [19, с. 1].

Вважаємо, що поняття «професійні», як підкреслюють учені, задає контекст і знижує рівень універсальності базових компетентностей до рівня трудової діяльності, а поняття «базові» не дозволяє знизити його до рівня конкретної професійної діяльності.

В п. 1.2.1. дисертації, після ретельного аналізу психолого-педагогічної літератури, було визначено, що компетентність – це особистісна якість, здатність використовувати набуті знання, вміння та навички застосовувати ці знання, вміння та навички на практиці, щодо конкретної ситуації в майбутній професійній діяльності. На нашу думку, базові компетентності – здатність майбутніх фахівців ефективно застосовувати набір набутих у ЗВО компетенцій (знань, умінь та навичок) для якісного виконання професійної діяльності. Іншими словами, базові компетентності реалізуються у процесі реалізації набору компетенцій, що дозволяють у процесі їх ефективної взаємодії конкурентоздатно виконувати свої функції у майбутній професійній діяльності. Базові компетентності існують тільки у межах певної професійної діяльності, одні й ті самі компетенції, в залежності від їх комбінації, можуть бути основою тієї чи тієї базової компетентності. На наш погляд, базові компетентності відображають специфіку професійної діяльності майбутніх соціальних працівників як професіоналів [112, с. 116].

Таким чином, під базовими компетентностями майбутніх соціальних

працівників розуміємо інтегральні професійно-особистісні якості, що визначаються здатністю майбутніх фахівців до виконання професійних обов'язків та їх реалізації у професійній діяльності, на основі сформованих під час професійної підготовки у закладах вищої освіти компетенцій – міцних теоретичних знань специфіки соціальної роботи, практичних умінь та навичок адекватно і відповідально застосовувати їх у вирішенні професійних завдань створення, обслуговування і використання сучасних соціальних об'єктів і систем.

Зазначимо, що в психолого-педагогічній літературі розгорнулася широка дискусія з проблеми змісту та структури базових компетентностей. Досліджуючи компетентнісний підхід, який базується на аналізі професійних вимог до фахівців, учені країн ЄС визначають пріоритетність компетенцій/компетентностей, які необхідні випускникам у майбутній професійній діяльності. Вченими більше 100 європейських ЗВО з країн ЄС та кандидатів у Євросоюз була розроблена програма TUNING. У змісті програми вченими виділено різні групи компетенцій/компетентностей, зокрема спеціальні (професійні), до яких відносяться базові загальнопрофесійні компетентності в обраній сфері діяльності [154, с. 10].

У дисертаційному дослідженні Н. Бондар було розглянуто наукові праці учених різних країн щодо структури компетентностей майбутніх фахівців та визначено, що, зокрема, бельгійські вчені у переліку компетентностей розглядають соціальні, комунікативні та мотиваційні компетентності; у свою чергу, австрійські учені вважають визначальними компетентностями предметну, особистісну, соціальну та методологічну; фінські автори виділяють пізнавальну, соціальну, педагогічну, комунікативну та стратегічну компетентності; визначення нідерландських педагогів тісно пов'язані з загальноосвітніми цілями, тому, до них відносять здатність до самонавчання, впевненість та вміння обирати напрям розвитку, вміння розв'язувати проблеми, застосовувати різні альтернативи для дії, грати різні ролі, співпрацювати та знаходити творчі рішення, компетентності для ефективного набуття нових здібностей – основні академічні компетентності, аналітичні здібності, здатність до навчання, вміння концентруватись [17, с. 13].

Ученими США компетентність соціальних працівників розглядається як поєднання різних видів компетентності, зокрема концептуальної компетентності (розуміння теоретичних основ професії); інструментальної компетентності (володіння базовими навичками), інтегративної компетентності (здатність поєднувати теорію і практику), контекстуальної компетентності (розуміння соціального, економічного та культурного середовища, в якому здійснюється практика), адаптивної компетентності (готовність до змін), компетентності міжособистісної комунікації [141, с. 13]. Аналогічні дослідження Ш. Рамон і Р. Саррі, які у структурі компетентностей майбутніх соціальних працівників виділяють концептуальну, інструментальну, інтеграційну компетентності [92, с. 59].

За результатами діяльності робочої групи з питань впровадження компетентнісного підходу, яка працювала в рамках проекту ПРООН, і в якій брали участь співробітники НАПН України, МОН, запропоновано такий перелік ключових компетентностей: вміння вчитись, соціальна, загальнокультурна, здоров'язбережувальна; громадянська; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій [76, с. 14].

А. Хуторської визначає вісім основних ключових компетенцій: ціннісно-смілова, загальнокультурна, комунікативна, особистісна або компетенція особистісного вдосконалення, освітньо-пізнавальна, інформаційна, соціально-трудова. Кожна з них, у свою чергу, це набір не менш значущих компетентностей, які співвідносяться зі сферами діяльності людини [126, с. 62].

І. Зимняя виділяє такі компетентності: 1) компетентності, особистісні – як суб'єкта діяльності, спілкування; 2) компетентності, соціальної взаємодії людини з іншими людьми; 3) компетентності, пов'язані з діяльністю людини [44, с. 18]. Аналогічну класифікацію компетентностей подано у роботі О. Дубасенюк, як-оті: особистісні (стосуються особистісних характеристик); комунікативні (визначають рівень взаємодії людини з іншими людьми); діяльнісні (реалізуються у різних формах людської діяльності, зокрема, при постановці і виконанні пізнавальних завдань, нестандартних рішень та проблемних ситуацій) [31, с. 28].

За Г. Селевко, компетентності – це діяльнісні характеристики людини, тому їх класифікація повинна бути адекватна класифікації діяльностей. Автор виділяє такі види компетентностей: трудова, навчальна, ігрова, комунікативна, професійна, предметна, профільна та компетентності щодо об'єкта, на який спрямована діяльність [93, с. 138].

У дослідженні L. Spencer, S. Spencer структура компетентностей представлена у вигляді п'яти типів базових якостей: знання та навички, мотиви, психофізіологічні особливості особистості, Я-концепція [99, с. 37].

Г. Сергєєв виділяє чотири базових компетентності майбутніх фахівців: інформаційну (відбір інформації і передання інформації); комунікативну (мовну); рольову (трудова, соціальна, політична); самовдосконалення (інтелектуального, духовного, фізичного, емоційного розвитку) [25, с. 42].

У свою чергу, А. Маркова, співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості майбутнього фахівця, виділяє чотири види професійної компетентності: 1) спеціальна; 2) соціальна; 3) особистісна; 4) індивідуальна [67, с. 35].

Аналогічну структуру подає Дж. Равен. На його думку, бути компетентним, означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня. Автор виділяє 37 видів компетентностей, серед яких наявні категорії «готовність», «здатність» і такі психологічні якості, як відповідальність, упевненість, а також такі, як: готовність і здатність навчатися самостійно; самоконтроль; самостійність мислення; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чим-небудь суперечливим, які і викликають занепокоєння; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки та помірно ризикувати; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; здатність приймати адекватні рішення; персональна відповідальність; здатність до спільної роботи заради досягнення мети; здатність спонукати інших людей працювати спільно заради досягнення поставленої мети; здатність слухати інших людей і брати до уваги те, що вони пропонують; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати суперечності; здатність ефективно працювати в якості

підлеглого; готовність займатися організаційним і громадським плануванням тощо [89, с. 281-296]. Як бачимо, вчений визначає сутність компетентності через готовність, що є досить дискусійним.

Ю. Татур виділяє такі базові компетентності майбутнього фахівця з вищою освітою: комунікативну, аутопсихологічну та загальнонаукову компетентності [122, с. 23].

Учені НАПН України (К. Баханов, О. Пошетун) визначили сім наскрізних базових компетентностей для всіх рівнів освіти: освітня, культурна, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька. Такий перелік компетентностей, на думку О. Пошетун, є вмотивованим, адже він співвідноситься з тими вимогами, які ставляться до сучасної освіти в європейських країнах. Зміст цих компетентностей О. Пошетун визначає як: 1) освітня – здатність особистості до інтелектуального розвитку і навчання протягом життя як основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя, до самостійної пізнавальної діяльності, що заснована на засвоєнні способів здобуття знань із різних джерел інформації, до організації власного освітнього процесу, вибору і застосування ефективних стратегій навчання; 2) культурна – здатність людини обирати шляхи і способи використання вільного часу, що культурно і духовно збагачують особистість, жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними й загальнолюдськими духовними цінностями; 3) підприємницька – здатність людини ефективно організувати особисту та колективну трудову та підприємницьку діяльність, аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості; 4) соціальна – здатність особистості орієнтуватися в нормах й етиці відносин, взаємодіяти з різними соціальними інститутами суспільства, вибудовувати ефективні комунікації; 5) громадянська – здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства; 6) здоров'язбережувальна – здатність раціонально організувати своє повсякденне життя, включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття тощо;

7) інформаційно-комунікативна – здатність використовувати інформаційно-комунікативні технології, розуміння слабких і сильних сторін їх застосування, здатність до критичного судження відносно інформації, що надають мас-медіа і реклама [82, с. 65-66]. У свою чергу, М. Фірсов поділяє компетентність соціального працівника на: управлінську компетентність, яка включає теоретичні знання й практичні вміння, що необхідні як для роботи з конкретними клієнтами, так і для організації соціальної захисту прав людини та психолого-педагогічну компетентність, яка формується знаннями психології та педагогіки [129, с. 64].

Зазначимо, що будь-який вид діяльності має свою специфіку, кожна професія прагне окреслити коло питань, які відносяться до її базових компетентностей. Проведений аналіз наукової літератури, дозволив, враховуючи професійний напрям майбутніх соціальних працівників, виявити структуру їхніх базових компетентностей, які дозволять їм ефективно та успішно здійснювати професійну діяльність. Зокрема, проаналізувавши ДКХП [28, с. 51-53], який розкриває складність напрямку «Соціальна робота» й передбачає наявність базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, було взято за основу наявність таких базових компетентностей (Рис. 1.5): *правова, конфліктологічна, комунікативна, міжкультурна, когнітивна, організаційно-управлінська та рефлексійна.*



Рис. 1.5. Базові компетентності майбутніх соціальних працівників

Зауважимо, що результат аналізу психолого-педагогічної літератури щодо

напряму «Соціальна робота», при визначенні кожної з базових компетентностей, дотримувались виходили із поняття «інтегральна якість, яка проявляється в «здатності» майбутніх соціальних працівників застосовувати отримані знання, вміння й навички в професійній діяльності», оскільки, вважаємо, що саме це поняття є найбільш характерним для фахівців означеного напряму.

Професійна діяльність майбутніх соціальних працівників пов'язана з аналізом соціальних проблем населення, а також з безпосереднім вирішенням практичних завдань з надання соціально-правової, консультативної допомоги, захисту та підтримки соціально-незахищених категорій населення. У зв'язку з цим, необхідним складником у структурі їх базових компетентностей є правова компетентність. *Правова компетентність майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, це динамічна, інтегрована якість особистості, яка проявляється у їхній здатності застосовувати систему правових знань, умінь та навичок для ефективного вирішення проблемно-правових ситуацій і професійних завдань у процесі виконання ними соціально-правової діяльності.* Правова компетентність включає в себе правову грамотність майбутніх соціальних працівників; здатність до правомірної поведінки; здатність користуватися нормативно-правовими актами для ефективного вирішення проблемно-правових ситуацій і професійних завдань; здатність аналізувати правові ситуації з різних позицій, урахуваючи змагальність юридичних процедур; здатність використовувати механізми та засоби правового дозволу вирішення проблем; здатність захистити свої та чужі права в процесі виконання ними соціально-правової діяльності. Сформована правова компетентність дозволить випускникам виконувати свої посадові обов'язки відповідно до законів і нормативно-правових актів України [107, с. 54].

Важливим складником базових компетентностей майбутніх соціальних працівників виступає конфліктологічна компетентність. Актуальність її обґрунтування та вивчення зумовлена значним збільшенням числа конфліктів у суспільстві, що мають негативні руйнівні наслідки. Уміння вирішувати конфлікти та керувати ними стало важливою характеристикою професіоналізму майбутніх соціальних працівників, які здійснюють свою діяльність у системах «людина-

людина» і «людина-колектив». Одним із найважливіших чинників ефективної професійної діяльності випускників є їхня здатність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації [114, с. 294]. *Конфліктологічну компетентність майбутніх соціальних працівників, розглядаємо, як здатність до прогнозування й запобігання виникненню конфліктів, здатність управління конфліктними ситуаціями, їх регулювання та конструктивне вирішення й розв'язання в процесі здійснення професійної діяльності.* Конфліктологічна компетентність передбачає такі елементи: здатність конструктивного ставлення до конфліктів в організації; здатність до неконфліктного спілкування у конфліктних ситуаціях; здатність до передбачення та усунення можливих наслідків конфліктів у процесі здійснення професійної діяльності; здатність розуміти природу протиріч і конфліктів; здатність запобігання виникненню конфліктів; здатність управління конфліктними ситуаціями; здатність людини оптимально організовувати свою поведінку в складних ситуаціях соціальної взаємодії, безконфліктно вирішувати проблеми які виникають у стосунках з іншими людьми; здатність регулювання та конструктивного вирішення й розв'язання проблемних ситуацій [117, с. 91].

Комунікативна компетентність є однією з основних базових компетентностей фахівців соціальних працівників і розглядається, як *інтегративна якість особистості, яка полягає в здатності майбутніх соціальних працівників вступати в комунікацію, бути зрозумілими, ефективно спілкуватися та професійно взаємодіяти з різними людьми, групами й організаціями в системі професійних міжособистісних відносин і брати участь у соціальних проектах й творчо виконувати різні ролі в процесі комунікації.* Сформована у ЗВО комунікативна компетентність майбутніх соціальних працівників виконує функцію адаптації й адекватного їх функціонування в соціумі та містить настанови, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності особистості, «інструмент, що рефлексує», творчий потенціал особистості. Комунікативна компетентність у соціальній роботі має таку структуру: здатність використовувати прийоми професійного спілкування; здатність спрямовувати результати професійної діяльності на благо клієнтів; соціальна відповідальність за свої професійні дії;

здатність співпрацювати; здатність викликати в соціумі інтерес до результатів своєї професії й спрямовувати їх на допомогу клієнтам – соціально-незахищеним категоріям населення [104, с. 41].

Провідне місце серед базових компетентностей майбутніх соціальних працівників займає міжкультурна компетентність. Надаючи соціальну допомогу клієнтам різних етносів із їхніми національними традиціями й етнопсихологічними особливостями, культур і субкультур, майбутній соціальний працівник повинен розуміти феномен культури та субкультури, їх роль у людській життєдіяльності, мати уявлення про їх способи здобуття, зберігання і передання соціального досвіду, базові цінності, знати їх форми та типи, вміти оцінювати досягнення культури та субкультури на основі знання історичного контексту їх створення, бути здатними до міжкультурного діалогу; знати національні особливості народу, народні традиції та вміти їх використовувати у професійній діяльності [106, с. 162]. *Міжкультурну компетентність майбутніх соціальних працівників, розглядаємо як інтегральну якість особистості, що виражається в їхній здатності вільно орієнтуватися у світі традицій і норм певної етнічної культури та дозволяє надавати професійну допомогу з урахуванням етнічних особливостей і забезпеченням емоційного та фізичного здоров'я людини.* Така компетентність дозволяє соціальному працівнику надавати професійну допомогу людям, орієнтуючись на їх етнопсихологічні (національний характер, ментальність, національний темперамент, національний склад розуму), культурні (форми і засоби людського самовираження і самопізнання) та субкультурні (власна система цінностей, мова, манера поведінки, одяг та інші аспекти) особливості, толерантно будуючи стосунки та поведінку всередині відповідної культури, є важливим складником його свідомості й повсякденної поведінки та охоплює всі сфери його життя [111, с. 60]. Міжкультурна компетентність майбутніх соціальних працівників забезпечить більш ефективний обмін професійними досягненнями у різних напрямках та дозволить уникнути некоректної поведінки щодо врахування історичних традицій етносу, культури та субкультури з якими їм доведеться працювати у майбутньому.

Серед базових компетентностей майбутніх соціальних працівників

виокремлюємо й когнітивну компетентність, яку розглядаємо як інтегровану якість особистості, що визначає здатність до постійного підвищення освітнього рівня, потребу в актуалізації та реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самотійно здобувати нові знання та вміння, здатність до саморозвитку для успішного вирішення проблемних завдань у процесі професійної діяльності. Здатність поповнювати знання у процесі самотійної пошукової та творчої діяльності є важливою умовою безперервної самоосвіти й саморозвитку майбутнього соціального працівника з метою вдосконалення своєї професійної діяльності. Основними елементами змісту когнітивної компетентності виступають: здатність до самотійної пізнавальної діяльності; самоосвіта й розвиток особистості; вирішення пізнавальних завдань, проблем, нестандартних ситуацій; здатність оволодіння методами, прийомами та навичками пізнання; оперування отриманими знаннями; забезпечення, планування, аналіз, вміння і навички знаходити джерела інформації; володіння інформаційно-комунікаційними та інноваційними технологіями; здатність до критичного мислення [116, с. 161]. Формування когнітивної компетентності майбутніх соціальних працівників, можливе при глибокому розумінні процесів мислення, які відбуваються при переданні та засвоєнні інформації. Когнітивна компетентність випускників сприяє формуванню їхнього світогляду та моральних якостей, розвиває їхню пізнавальну активність і самотійність, залучає студентів до активної дослідницької, пошукової, евристичної й творчої діяльності, виявляє та реалізує потенційні можливості випускників [102, с. 69].

Наступним складником базових компетентностей майбутніх соціальних працівників є організаційно-управлінська компетентність, яка необхідна для вирішення їхніх кваліфікаційних завдань та обов'язків. Базовою організаційно-управлінська компетентність є на нашу думку, для професій, пов'язаних з вирішенням цілої низки організаційно-управлінських завдань, що не становлять основний зміст професійної діяльності, але водночас є її істотним елементом, що значно впливає як на сам процес професійної діяльності, так і на його результати. *Організаційно-управлінську компетентність майбутніх соціальних працівників*

розглядаємо як здатність цілісно й глибоко аналізувати, виявляти й точно формулювати проблеми соціально незахищених категорій населення та знаходити з багатьох альтернативних підходів щодо вирішення конкретної проблемної ситуації, найбільш доцільний і ефективний. Організаційно-управлінська компетентність випускників включає здатність приймати обґрунтовані рішення, забезпечує результативність стратегічної організації та управління соціальною службою, своїм саморозвитком у довгостроковій перспективі та надання соціально-незахищеному населенню якісних і високопрофесійних послуг. Майбутні фахівці повинні бути здатними: створювати та підтримувати робочу обстановку й атмосферу; виявляти й враховувати в професійній діяльності відмінності особистісного, національного, соціального й культурно-історичного характеру; розпізнавати та долати в стосунках з людьми агресію та ворожість, сприяти наданню фізичної турботи соціально-незахищеним категоріям населення; спостерігати, розуміти й інтерпретувати поведінку й відносини між клієнтами; організовувати та опитувати клієнтів незалежно від обставин; вести переговори, взаємодіяти з мас-медіа, колективом, колегами, різними організаціями та службами. Організаційно-управлінська компетентність майбутніх соціальних працівників складається із двох складників: організаційних здатностей і управлінських здатностей. Організаційні здатності містять у собі: широту мислення (здатність використовувати теоретичні знання, враховуючи особливість проблемної ситуації), ініціативність (активний прояв творчості, висування ідей, діловитість), комунікабельність (здатність контактувати з людьми), тактовність, наполегливість (здатність доводити до логічного завершення справу), працездатність (здатність тривалий час напружено працювати без відчуття втоми), організованість (здатність підкорятися визначеним режимним моментам, виявляти послідовність у вчинках), спостережливість (вміння помічати видатне, зберігати в пам'яті деталі), самостійність (здатність працювати в автономному режимі та вміти відстоювати власну думку). Управлінські здатності містять у собі: управління своїми емоціями (здатність до самоконтролю почуттів, прояв витриманості у складних ситуаціях), дипломатичність, емоційність спілкування, вміння слухати і

чути, красномовність, конфліктоусталеність, аналітичність, оперативність мислення і прийняття рішень, дипломатичність, адекватність самооцінки, самоконтроль, стресоусталеність, цілеспрямованість, дисциплінованість, толерантність, об'єктивність [105, с. 118].

Особливістю професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, як професіоналів соціономічного напрямку, має бути їх прагнення до постійної самоосвіти, самовдосконалення і продукування соціальних цінностей, що, у свою чергу дозволить їм усвідомлено сформувати свій індивідуальний стиль, досягти самооцінки, адекватної професійної позиції, прогнозувати та аналізувати результати своєї праці. Важливе значення в цьому відіграє наявність у майбутніх соціальних працівників сформованої у ЗВО рефлексивної компетентності, як складника їхніх базових компетентностей. Під *рефлексійною компетентністю майбутніх соціальних працівників* розуміємо *інтегральну якість особистості, що визначає їхню здатність ефективно здійснювати рефлексивні процеси, які забезпечують процес розвитку та саморозвитку, актуалізувати особистісні позиції при вирішенні професійних завдань шляхом аналізу ними особистісної шкали цінностей і осмислення своєї відповідальності за прийняті рішення та сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності*. Рефлексійна компетентність соціальних працівників сприяє появі бажання пізнати себе, здатності змінюватися самому, вчитися на власному досвіді, діяти з критичних позицій осмислити й відтворити в собі все, що пов'язано з майбутньою професійною діяльністю та переконаність у власній професійній придатності. Формування рефлексійної компетентності є важливим складником становлення особистості майбутніх соціальних працівників як активних суб'єктів професійного та особистісного розвитку. Рефлексійна компетентність дозволяє позначити важливі внутрішні характеристики індивідів, які сприяють власній діагностиці випускників як в особистісній, так і в професійній сферах і актуалізують розвивальний потенціал їхньої особистості. Рефлексійна компетентність позитивно впливає на процеси особистісно-професійного розвитку майбутніх випускників. Особливо велика роль рефлексійної компетентності в

переосмисленні особистісного й професійного досвіду фахівців, що сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток соціальних працівників. Сформовану рефлексійну компетентність майбутніх соціальних працівників розуміємо як прояв високого рівня професіоналізму випускників і забезпечує їх самореалізацію у професійній діяльності та успішну соціалізацію в суспільстві.

Базові компетентності майбутніх соціальних працівників є відносно самостійними підсистемами цілісної системи професійної підготовки, у всій повноті їх структурно-функціональних і якісних характеристик, взаємопов'язаних і взаємозумовлених єдиною цільовою, функціональною, змістовною детермінантою, зорієнтованою на формування професійних фахівців.

Підсумовуючи, зазначимо, що базові компетентності розуміємо як інтегральні професійно-особистісні якості, що визначаються здатністю майбутніх соціальних працівників до виконання професійних обов'язків та їх реалізації в професійній діяльності на основі сформованих під час професійної підготовки у ЗВО компетенцій – теоретичних знань, практичних умінь та навичок цієї професійної діяльності. У структурі базових компетентностей було виокремлено лише ті, які, на наш погляд, потрібні для успішної реалізації професійної діяльності майбутніх соціальних працівників: правова, конфліктологічна, комунікативна, міжкультурна, когнітивна, організаційно-управлінська та рефлексійна компетентності. Сформованість визначених базових компетентностей у процесі фахової підготовки у ЗВО забезпечують успішність і продуктивність майбутньої професійної діяльності соціальних працівників.

1.2.3. Компоненти та критерії сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України характеризується реалізацією компетентнісного підходу, який виступає методологічною основою освітніх стандартів вищої професійної освіти. Логіка компетентнісного підходу передбачає формування у майбутніх соціальних працівників сукупності базових

компетентностей, а також організації процесу безперервного відстеження рівня їх сформованості. У зв'язку з чим сьогодні існує необхідність у визначенні компонентів, критеріїв і показників, які дозволяють сформувати базові компетентності бакалаврів соціальної роботи та адекватно їх оцінювати [103, с. 163]. Схарактеризуємо їх.

Терміном «компоненти компетентності» Дж. Равен позначає ті характеристики й здатності людини, які дозволяють їй досягати особистісно значущих цілей – незалежно від природи цих цілей і соціальної структури, в якій ця людина проживає і працює [89, с. 280]. М. Ільзова у своєму дослідженні виділяє ціннісно-смісловий, мотиваційний, інструментальний, індивідуально-психологічний, конотативний компоненти та визначає їх як інтегральну систему зв'язків між ними [47, с. 50]. Аналогічної думки дотримується А. Маркова, яка в якості компонентів називає гностичний, ціннісно-смісловий, діяльнісний, особистісний [67, с. 85]. У свою чергу, учені В. Свистун і В. Ягупов визначають основними компонентами професійної компетентності: когнітивний, праксеологічний, ціннісно-мотиваційний, професійно важливі якості та професійну суб'єктність [132, с. 127].

У дисертаційному дослідженні Н. Бондар виокремлено чотири компоненти, що взаємопов'язані між собою: мотиваційно-ціннісний (позитивна мотивація до вивчення гуманітарних дисциплін, потреба у пізнання нового, намір реалізувати здобуті знання та навички; визначення цінностей майбутньої професійної діяльності); когнітивний (знання сфера особистості), діяльнісний (здатність виконувати професійні дії; застосовувати отриманні знання та навички) та особистісний (особистісні якості, необхідні для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності) [17, с. 14].

З позиції В. Гришко, найбільш значущими компонентами формування базових компетентностей майбутніх фахівців є мотиваційний, операційний і рефлексивний компоненти. При цьому мотиваційний компонент підпорядковує аксіологічний (оскільки мотиви відображають ціннісні настанови особистості), а операційний компонент об'єднує когнітивний, конотативний і вольовий (якщо

розуміти операцію як реальну дію, яку виконують студенти у освітній чи професійній ситуаціях) [23, с. 39]. В свою чергу, І. Зимня наголошує, що компетенції характеризуються мотиваційним аспектом (готовністю до прояву компетентності); когнітивним аспектом (наявністю певних знань, змісту компетентності); поведінковим аспектом (в наявності досвіду реалізації компетентності в стандартних чи нестандартних ситуаціях); ціннісно-смысловим аспектом через характеристику ставлення до змісту і прояву компетентності; і нарешті, емоційно-вольовою регуляцією власне процесу реалізації компетентності в сукупності всіх її компонентів [44, с. 29].

Зазначимо, що думки багатьох учених (В. Адольф, С. Архипова, В. Байденко, Ю. Татур, А. Хуторської) є суголосними у визначенні функціонально-структурних компонентів компетентності, як інтегративної особистісної характеристики, що динамічно розвивається. Проаналізувавши різні підходи щодо компонентів компетентності, розглянуті у психолого-педагогічній літературі, дійшли висновку, що структурні елементи формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, у дослідженні, можна позиціонувати такими компонентами: *мотиваційний, когнітивний, деонтологічний, операційно-діяльнісний та суб'єктний* (Рис.1.6.). Кожен з цих компонентів за своїм змістом забезпечує ефективність професійної діяльності, усвідомлення соціальної значущості й особистісної відповідальності за результати своєї діяльності та необхідності її постійного вдосконалення.



Рис. 1.6. Компоненти базових компетентностей майбутніх соціальних працівників

Мотиваційний компонент є одним з основних компонентів базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Мотиваційний компонент виступає у вигляді сукупності суб'єктивних показників діяльності майбутніх соціальних працівників. Мотиваційний компонент представлений мотивацією, потребами, інтересами, установками, ціннісними орієнтаціями, цінностями, спрямованістю особистості, ідеалами та особистісними якостями майбутніх соціальних працівників. Мотивація займає важливе місце в оволодінні компетентностями, зміні працездатності. До того ж мотивація для досягнення високого рівня сформованості базових компетентностей є важливою умовою успішності професійної діяльності майбутнього соціального працівника. Зважаючи на це професійну підготовку студента необхідно направити і на те, щоб природні потреби на досягнення успіху перейшли в професійну мотивацію рішення соціальних проблем суспільства. Особистісна мотивація майбутніх соціальних працівників може бути зовнішньої чи внутрішньої по відношенню до професійної діяльності, натомість вона завжди залишається внутрішньою характеристикою суб'єкта діяльності. У контексті дослідження, найбільший інтерес представляють такі особливості особистісної мотивації, як її зв'язок із характером майбутньої професійної діяльності й усталеність особистісної мотиваційної структури. Означений компонент відображає особистісне ставлення майбутніх соціальних працівників та їхню мотивацію до професійної діяльності, їхні особисті цілі й інтереси. Продуктивність діяльності майбутніх соціальних працівників багато в чому залежить від сили спрямованості та змісту їхньої професійної мотивації, що включає ціннісні орієнтації, інтереси, схильності, цілі, смисли, переконання, ідеали, які відображають світогляд майбутніх фахівців. Мотиваційний компонент являє собою систему особистісно-значущих і особистісно-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відносин, вірувань соціальних працівників, їхньої професійної діяльності та взаємовідносин з оточуючими, що є основою внутрішнього світу особистості майбутнього фахівця.

Виокремлення зазначеного компонента, пояснюється тим фактом, що поєднання різних мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної

поведінки, яка залежить одночасно від багатьох мотивів і, формує прагнення бути соціальними працівниками та працювати із соціальними службами й організаціями для надання соціальної допомоги різним категоріям соціально незахищеного населення. Потреба у здійсненні професійної діяльності, добровільна та усвідомлена участь у ній, наявність почуття відповідальності за її результати є важливим складником мотиваційного компоненту базових компетентностей майбутніх соціальних працівників.

Наступний, *когнітивний компонент*, пов'язаний зі здатністю майбутніх соціальних працівників до набуття нових знань. Здатність опановувати та використовувати професійні знання допомагає ефективно досягати результатів майбутньої діяльності у відповідності до прийнятих професійних і соціальних норм, стандартів і вимог. Індивідуальна обізнаність соціальних працівників у напрямі професійної діяльності, виступає основою їхньої адаптації у ЗВО, складає базу для їхнього самовизначення та конкретної поведінки в ситуаціях майбутньої професійної діяльності. Когнітивний компонент характеризує теоретичні знання, отримані в процесі оволодіння майбутньою професійною діяльністю, від основоположних понять до сучасних теорій і концепцій соціальної роботи. До змісту когнітивного компоненту базових компетентностей майбутніх соціальних працівників належать такі теоретичні знання, необхідні в майбутній професійній діяльності: 1) знання законодавчих актів із напрямку соціального захисту населення та розуміння необхідності постійного контролю за змінами у законодавстві; 2) системи науково-практичних і спеціальних знань, необхідних для безконфліктного спілкування із соціальними працівниками та соціально незахищеними клієнтами; 3) розуміння ролі професійної підготовки в практичній діяльності для досягнення високого рівня професіоналізму та вирішення специфічних соціальних проблем клієнтів, з якими працює бакалавр соціальної роботи тощо. Зауважимо, що більш детально знання майбутнього соціального працівника описані у пункті 1.1.2 відповідно до ДКХП України [28, с. 52].

Зазначимо, що когнітивний компонент включає два складники: знання декларативні (знаю що) і процедурні (здатен) у напрямі соціальної роботи. Він

передбачає знання теоретичних і методологічних основ соціальної роботи, що визначають ступінь сформованості науково-теоретичної практичної здатності до майбутньої професійної діяльності. Зміст цього компонента включає в себе здатність знати і розуміти, що визначаються рівнем психологічної бази та інтелектуального розвитку студентів, їхніх творчих здібностей; передбачає знання теоретичних і методологічних основ самоорганізації, ступінь здатності випускників до здійснення професійної діяльності. Творчий потенціал фахових дисциплін за напрямом «Соціальна робота» дозволяє оцінити здатність майбутніх фахівців вибудовувати свою методичну систему, творчо перетворювати наявні знання, поновлювати їх.

Деонтологічний компонент формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників відображає здатність інтегрувати професійні, моральні й психологічні складники для ефективної та успішної професійної діяльності. Важливим аспектом деонтологічного компонента є здатність приймати рішення в нестандартних умовах і ситуаціях, які вимагають морального вибору. У змісті цього компонента поєднані етичні основи базових компетентностей і особистісних особливостей майбутніх фахівців. Важливою характеристикою деонтологічного компонента є ставлення майбутніх соціальних працівників до здійснюваної професійної діяльності відповідно до сформованих особистісних якостей. Деонтологічний компонент – сукупність особистісних якостей, ідеалів, цінностей і норм поведінки у ставленні до колег, клієнтів і суспільства в цілому, які розкривають сутність професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Зазначимо, що цей компонент відображає: моральні обов'язки майбутніх соціальних працівників; вибір ними поведінки, відповідно до етичних принципів, норм і правил дотримання інтересів клієнтів з різних категорій соціально незахищеного населення; здатність нести особистісну відповідальність за небажані для клієнта й суспільства наслідки їхньої діяльності; повагу прав клієнтів на прийняття самостійних рішень; конфіденційність у взаємовідносинах з клієнтами.

Морально-етичні норми і правила соціальної роботи, які містить деонтологічний компонент, регламентують професійну діяльність майбутніх

соціальних працівників; взаємодію майбутніх соціальних працівників і різних соціальних служб, органів соціального захисту населення, організацій та установ тощо.

Деонтологічний компонент визначає цінності притаманні майбутнім соціальним працівникам, в першу чергу це принцип гуманізму, який необхідний щоб надавати допомогу соціально незахищеним категоріям населення. Цінності майбутніх соціальних працівників – це усвідомлені внутрішні соціально-особистісні значущі установлення, сформовані на основі засвоєння гуманістичних норм загальнолюдської моралі, які проявляються в нормах, почуттях, якостях, прагненнях, діях, що характеризують їх ставлення до навколишнього світу, людей, до самого себе.

Наявність сформованих цінностей та ціннісних орієнтацій, є невід’ємним складником особистості соціального працівника, що відображає специфіку їхньої професійної діяльності, які поділяються на цінності альтруїстичного характеру, етичної відповідальності перед професією, цінності, пов’язані з потребою самореалізації, самоствердження та самовдосконалення особистості соціальних працівників у майбутній професійній діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників передбачає здатність практичного та оперативного застосування отриманих у ЗВО знань, умінь і навичок, у різних стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності. Здатність розуміти, вибирати, аналізувати інформацію, формулювати мету і завдання та визначати шляхи їх рішення, приймати відповідальні рішення, мати досвід діяльності професійної спрямованості. Майбутні соціальні працівники повинні бути здатними програмувати свою професійну діяльність, зокрема аналізувати, планувати та передбачити її результати; усвідомлювати та обґрунтовувати виконувані дії, переносити наявні знання, уміння та навички в нову ситуацію. За цим компонентом визначається процес розвиток умінь і навичок на основі отриманих знань і способів їх реалізації, що дозволяє фахівцям професійно діяти в різних ситуаціях. Зауважимо, що операційно-діяльнісний компонент включає два взаємопов’язаних

складника: операційний і діяльнісний. Операційний складник виражений у здатності застосовувати способи та прийоми професійної діяльності, певний запас знань, умінь і навичок майбутніх соціальних працівників. Крім того, відображає форми, методи, засоби, що використовуються для виконання майбутньої професійної діяльності та визначає її цілі та завдання. Діяльнісний складник розкриває процесуальні характеристики та рівень володіння знаннями, який безпосередньо пов'язаний з ефективністю їх застосування, тобто з наявністю (або відсутністю) в арсеналі майбутніх соціальних працівників певного набору предметних або універсальних дій, які характеризують діяльність та пов'язаних з нею базових компетентностей. Відтак, майбутні соціальні працівники повинні бути здатними розробляти і ефективно застосовувати різні соціальні технології, зокрема технології діагностики, адаптації, терапії та профілактики. Більш того, забезпечувати ефективність технологій соціального захисту, соціальної підтримки та соціального обслуговування соціально незахищеного населення, його фізичного, психічного та соціального здоров'я. Приймати участь у соціально-профілактичній, посередницькій та консультативній діяльності, організовувати доброзичливе спілкування із співробітниками та клієнтами з приводу вирішення проблем абілітації, соціальної адаптації, реабілітації тощо. Самостійно вести пошук оптимального способу здійснення соціальної допомоги та надання послуг окремим клієнтам і цілим соціальним групам. Створювати сприятливе середовище для інноваційної діяльності в організаціях, установах, колективах і службах соціального захисту населення. Зауважимо, що не тільки прояв, але й формування базових компетентностей можливі тільки в процесі професійної діяльності. Отже, діяльність стає умовою формування й прояву базових компетентностей майбутніх соціальних працівників.

Останнім компонентом формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників було визначено *суб'єктний компонент*. Зауважимо, що суб'єктний компонент представлений насамперед самооцінкою та самоаналізом майбутніх соціальних працівників. В результаті активного включення в професійну діяльність у соціальних працівників формується розгорнута система соціально-

моральної самооцінки, завершується розвиток самосвідомості й складається образ «Я». Ступінь адекватності «Я-образу» з'ясовується при вивченні одного із найважливіших його аспектів – самооцінки особистості, що є системою, яка поєднує власні позиції та настанови майбутніх соціальних працівників, ціннісне ставлення до суб'єктів професійної діяльності. Основу для здійснення соціальної роботи через суб'єктний компонент складають особистісні якості майбутніх соціальних працівників, життєвий досвід та інші характерні особливості, необхідні для проведення об'єктивної самооцінки професійної діяльності, підведення підсумків своєї роботи в рамках соціальної роботи та виділення позитивних результатів. Суб'єктний компонент пов'язаний з уміннями випускників зазирнути в майбутнє та намітити перспективу діяльності; спрямований на оцінне ставлення до професійної діяльності та внесення необхідних корективів, сприяє аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток здатності до самовивчення себе, роботи над собою та застосування цієї здатності до умов професійного буття. Особливо велика роль суб'єктного компонента у переосмисленні особистісного та професійного досвіду, що, у свою чергу, сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток майбутніх соціальних працівників.

Виходячи з поставлених завдань дослідження, було визначено критерії і показники, які відображають рівні сформованості розглянутих базових компетентностей майбутніх соціальних працівників.

Під *критерієм* (від грец. κριτήριον – здатність розрізнення, засіб для міркування, мірило) підстава для оцінки або класифікація чого-небудь [95, с. 199]; критерій як показник, який у собі поєднує методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття чи відхилення нульової або однієї з альтернативних гіпотез [88, с. 181]; характеристика (міра), на підставі якої робиться оцінка, визначення або класифікація предмета або явища [54, с.114]. Критерій є ознакою, на основі якої проводиться оцінка або класифікація чого-небудь і дає можливість судити про стан і рівень функціонування та розвитку досліджуваного об'єкта. За визначенням З. Курлянд, критерій – це мірило оцінки, судження, необхідна та достатня умова прояву або існування якогось явища чи процесу. Учена вважає, що

розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи тієї ознаки процесу або явища, що розглядається [79, с. 43].

Провівши аналіз наукової літератури та врахувавши подальше дослідження, найбільш вичерпним вважаємо таке визначення критерію: виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюються порівняння, оцінювання реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна спрямованість, визначеність критерію виражається у конкретних показниках. Основними критеріями сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників було визначено: *особистісний, гностичний, етичний, практичний, рефлексійний* (Рис.1.7.).



Рис. 1.7. Критерії базових компетентностей майбутніх соціальних працівників

Особистісний критерій базових компетентностей розкриває зацікавленість майбутніх соціальних працівників в ефективній і успішній професійній діяльності; відображає внутрішню і зовнішню настанову, професійні і особистісні мотиви та мотивацію студентів ЗВО, як спонукання до виконання майбутньої професійної діяльності. В межах цього критерію здійснюється мотиваційна спрямованість свідомості й почуттів студентів на процес формування базових компетентностей. Зазначимо, що особистісна мотивація є рушійною силою поведінки та діяльності випускників, від якої залежить, як і в якому напрямі будуть використані функціональні можливості майбутніх фахівців, які будуть їм необхідні для вдосконалення своєї професійної підготовки.

Гностичний критерій базових компетентностей відображає наявність

фахових знань, умінь і навичок у майбутніх соціальних працівників, які забезпечують результативність професійної діяльності; здатність застосовувати набуті знання в нових умовах; володіння активними методами та формами соціальної роботи. Він характеризує: спрямованість, мобільність, стиль мислення майбутніх фахівців, склад їх ментальності й інтелектуальних процесів у контексті обраного професійного напрямку; специфіку індивідуально-особистісних процесів пізнання; здатність до тлумачення та інтерпретації соціальних явищ і фактів соціальної дійсності. Важливим є здатність систематично поповнювати свої професійні знання шляхом самоосвіти й саморозвитку та їх синтезу, виокремлювати основні завдання професійної діяльності й визначати способи їх оптимального вирішення.

Етичний критерій базових компетентностей передбачає здатність майбутніх соціальних працівників дотримуватися норм і вимог професійної етики; дотримання основних етапів розвитку та становлення професійно етичних підстав у соціальній роботі, їх особливостей, основних елементів професійно-етичної системи та взаємозв'язки між ними; компонентів ієрархії професійних цінностей соціальної роботи, її детермінантів; вимог до професійно значущих якостей особистості соціальних працівників; основні положення професійно-етичного кодексу.

Практичний критерій базових компетентностей відображає здатність соціальних працівників використовувати отримані в процесі навчання у ЗВО знання, вміння та навички в майбутній професійній діяльності, а також відповідність рівня сформованості практичних навичок, необхідних для виконання завдань майбутньої професійної діяльності, особистісних якостей випускників, які визначають їхній творчий склад розуму, здатність до прийняття принципово нових ідей, здатність до прийняття різних організаційних та управлінських питань, розв'язання проблемних ситуацій, усвідомлення необхідності конфліктоусталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій, здатність досягати поставлених цілей, здатність до адаптації в нових умовах професійної діяльності, здатність працювати у контексті обраного професійного напрямку,

зокрема успішно та продуктивно працювати з соціально незахищеним населенням, колективом різними організаціями, установами, соціальними службами.

Рефлексійний критерій базових компетентностей передбачає здатність майбутніх соціальних працівників оволодіння навичками рефлексії власної професійної діяльності; самоаналіз і адекватна самооцінка поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями; самоаналіз ходу та результатів своєї діяльності на практиці; самокритичністю; самовиховання та самовдосконалення; здатність майбутніх соціальних працівників до емпатії та переосмислення професійних ціннісних орієнтацій.

Зауважимо, що критерії розкриваються через систему показників, за якими виявляються рівні успішності освітнього процесу. У науковій літературі термін «показник» трактується неоднозначно, проте найчастіше зустрічається тлумачення показника як такого, за допомогою якого можна оцінити розвиток якого-небудь феномена. Показники відображають об'єктивну сторону результатів діяльності та суб'єктивне ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності. Це кількісна характеристика одного або кількох властивостей об'єкта, що вказують на його якість, тобто дозволяють виміряти ту чи ту властивість чи якість об'єкта. Показники є підставою для визначення критерію. Критерій, як ознака об'єкта, робить реальним можливість його дослідження, показник, у свою чергу, дозволяє оцінити цей критерій, тобто перевести критерій у кількісне значення. Отже, показник – це вимірювальна характеристика певної «ключової» ознаки досліджуваних базових компетентностей майбутніх соціальних працівників і дає кількісну та якісну інформацію про їх властивості (див. табл. 2.1.)

Зазначимо, що успішність формування виділених базових компетентностей визначається ступенем вираженості кожного з компонентів, критеріїв і показників із їх сукупністю.

Висновки до розділу 1

Здійснений аналіз наукової літератури компетентнісно-зорієнтованого навчання та науково-теоретичних основ специфіки професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, характеристика категоріального апарату дослідження, аналіз наукових поглядів вчених на поняття «компетенція», «компетентність», «базові компетентності», визначення компонентів і критеріїв базових компетентностей, дозволяє дійти низки висновків до розділу:

1. Аналіз наукової літератури показав, що соціальна робота є специфічним видом професійної діяльності у зв'язку з особливим предметом праці, змістом і характером діяльності майбутніх соціальних працівників. Крім того, соціальна робота є одночасно базовою підставою й умовою становлення та розвитку нового професіонала в соціальній сфері, визначаючи специфіку його професійної підготовки. Закон України «Про соціальні послуги», який розкриває основні організаційні та правові засади надання соціальних послуг особам, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують допомоги, визначає, що «соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги. Зокрема, Відповідно до ДКХП, який містить кваліфікаційні характеристики керівників, професіоналів, фахівців, технічних службовців і робітників установ і закладів сфери соціальних послуг, кваліфікація «соціальний працівник» та «фахівець із соціальної роботи» відноситься до професіоналів, фахівцям відповідає кваліфікація «соціальний працівник» із позначкою у дужках «допоміжний персонал» і нарешті до робітників належить «соціальний робітник». Відразу ж відзначимо деякі термінологічні розбіжності. Кваліфікаційними вимогами до професій: «соціальний працівник» та «фахівець із соціальної роботи» є обов'язкова наявність вищої освіти першого рівня за ступенем бакалавра та спеціальністю відповідної галузі знань, без вимог до стажу роботи; «соціальний працівник» (допоміжний персонал) – вища освіта початкового рівня за ступенем молодшого бакалавра та спеціальністю відповідної галузі знань, без вимог до стажу роботи і остання вимагає повної загальної середньої освіти та професійно-технічної освіти

або повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві]. Як бачимо, відповідно до вищенаведених кваліфікаційних вимог, відрізняються лише професії «соціальний працівник» (допоміжний персонал) та «соціальний робітник». Але проаналізувавши завдання та обов'язки вищенаведених професій, можемо побачити відмінність, яка полягає у тому, що для їх виконання, професія «соціальний працівник» потребує високого рівня сформованих у ЗВО компетентностей за професією від яких залежить успішно виконані й у повному обсязі покладені на них завдання та обов'язки. В свою чергу, професії «фахівець із соціальної роботи», «соціальний працівник» (допоміжний персонал) та «соціальний робітник» відповідають більш простим, обслуговуючим різновидам діяльності і відповідно, надають соціальні послуги та мають підготовку, що відповідає вимогам та характеру роботи, що ними виконується. Враховуючи вищевикладене, в рамках нашої роботи, ми розглянули професію «соціальний працівник» як професіонал, розглядаючи відповідно при цьому не тільки українську, але й міжнародну практику підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

Визначено професійно-особистісні якості майбутніх соціальних працівників, які було розділено на чотири групи: інтелектуальні якості (ерудованість, глибина, гнучкість і рухливість розуму, логічність, самостійність, доказовість, критичність мислення, його широта та аналітичність, оперативність прийняття рішень); комунікативні якості (комунікабельність, тактовність, вміння слухати і чути, красномовність, саморегуляція, дипломатичність, емоційність спілкування, конфліктоусталеність); емоційно-вольові якості (емпатія, вміння управляти своїми емоціями, адекватність самооцінки, самоконтроль, стресоусталеність, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, працездатність, дисциплінованість); морально-етичні якості (моральна усвідомленість, моральна переконаність, професійна рефлексія, гуманість, альтруїзм, доброзичливість, совість, толерантність, об'єктивність).

Окреслено поняття компетентності, співвідношення понять компетенції та компетентності. Вивчення наукових поглядів вчених із проблеми дослідження та

проведення порівняльного аналізу понять компетентність і компетенція, дало змогу констатувати, що поняття *компетенція* – це сукупність набутих знань, вмінь та навичок, яка становить змістовий компонент практичної діяльності майбутніх соціальних працівників, а *компетентність* – це здатність використовувати набуті знання, вміння та навички (набуті компетенції), щодо конкретної ситуації в майбутній професійній діяльності.

2. Системний аналіз наукових праць щодо проблем підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності дозволив констатувати, що *базові компетентності* – це інтегральні професійно-особистісні якості, що визначаються здатністю майбутніх соціальних працівників до виконання професійних обов'язків та їх реалізації в професійній діяльності на основі сформованих під час професійної підготовки у закладах вищої освіти компетенцій – теоретичних знань, практичних умінь та навичок цієї професійної діяльності, на основі сформованих під час професійної підготовки у ЗВО компетенцій – міцних теоретичних знань специфіки соціальної роботи, практичних умінь та навичок адекватно і відповідально застосовувати їх у вирішенні професійних завдань створення, обслуговування і використання сучасних соціальних об'єктів і систем.

Сформованість визначених базових компетентностей у процесі фахової підготовки у ЗВО забезпечують успішність і продуктивність майбутньої професійної діяльності соціальних працівників. Базові компетентності майбутніх соціальних працівників є відносно самостійними підсистемами цілісної системи професійної підготовки фахівців у всій повноті їх структурно-функціональних і якісних характеристик, взаємопов'язаних і взаємообумовлених єдиною цільовою, функціональною детермінантою, орієнтованою на формування професійних фахівців.

3. Аналіз наукової літератури не виявив спеціальних досліджень по формуванню базових компетентностей студентів-соціальних працівників. Тим часом в залежності від того, з якою категорією клієнтів працюють майбутні соціальні працівники, базові компетентності передбачають певну специфіку, пов'язану з тією чи іншою сферою професійної діяльності фахівців.

У структурі базових професійних компетентностей, ми виділили, лише ті, які, вважаємо, потрібні для успішної реалізації професійної діяльності майбутніх соціальних працівників: правова (динамічна, інтегрована якість особистості, яка проявляється у здатності майбутніх соціальних працівників застосовувати систему правових знань, умінь та навичок для ефективного вирішення проблемно-правових ситуацій і професійних завдань у процесі виконання ними соціально-правової діяльності); конфліктологічна (здатність до прогнозування й запобігання виникненню конфліктів, здатність управління конфліктними ситуаціями, їх регулювання та конструктивне вирішення й розв'язання в процесі здійснення професійної діяльності); комунікативна (здатність майбутніх соціальних працівників вступати в комунікацію, бути зрозумілими, ефективно спілкуватися та професійно взаємодіяти з різними людьми, групами й організаціями в системі професійних міжособистісних відносин і брати участь у соціальних проєктах й творчо виконувати різні ролі в процесі комунікації); міжкультурна (як інтегральну якість особистості, що виражається в їхній здатності вільно орієнтуватися у світі традицій і норм певної етнічної культури та дозволяє надавати професійну допомогу з урахуванням етнічних особливостей і забезпеченням емоційного та фізичного здоров'я людини); когнітивна (інтегрована якість особистості, що визначає здатність до постійного підвищення освітнього рівня, потребу в актуалізації та реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, здатність до саморозвитку для успішного вирішення проблемних завдань у процесі професійної діяльності); організаційно-управлінська (здатність цілісно й глибоко аналізувати, виявляти й точно формулювати проблеми соціально незахищених категорій населення та знаходити з багатьох альтернативних підходів щодо вирішення конкретної проблемної ситуації, найбільш доцільний і ефективний) та рефлексійна (інтегральна якість особистості, що визначає їхню здатність ефективно здійснювати рефлексійні процеси, які забезпечують процес розвитку та саморозвитку, актуалізувати особистісні позиції при вирішенні професійних завдань шляхом аналізу ними особистісної шкали цінностей і осмислення своєї відповідальності за прийняті

рішення та сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності) компетентності.

Сформованість визначених базових компетентностей в процесі фахової підготовки у ЗВО, забезпечують продуктивність професійної діяльності соціальних працівників.

4. Структура базових компетентностей майбутніх соціальних працівників представляє єдність п'яти компонентів (мотиваційний, когнітивний, деонтологічний, операційно-діяльнісний суб'єктний) та критеріїв (особистісний, гностичний, етичний, практичний, рефлексійний). Ці компоненти та критерії в структурі базових компетентностей визначають напрямки їх формування у студентів в процесі фахової підготовки у ЗВО. Успішність формування виділених базових компетентностей визначається ступенем вираженості кожного з виділених компонентів і критеріїв із їх сукупністю.

Результати досліджень, охарактеризовані в розділі, відображено в публікації автора [2; 101; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108; 109; 110; 111; 112; 113; 114; 115; 116; 117; 118; 119; 153].

Список використаних джерел розділу 1

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 334 с.
2. Аймедов К. В., Стрельбицька С. М. Професійна мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Науково-методичний журнал. Педагогіка*. Вип. 239. Т. 251. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 49–52.
3. Андрущенко В. П., Астахова В. І., Бех В. П. Соціальна робота: навчальний посібник. К. : ДЦССМ, 2001. 436 с.
4. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами: Пер. с англ. / Под ред. С. К. Мордовина. 8-е изд. СПб.: Питер, 2004. 832 с.
5. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон. *Профессиональное образование и формирование личности специалиста*. Науч. метод. сб. М. : Высш. шк., 2002. С. 14–32.
6. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М., 2006. 124 с.
7. Барон Р. Обучение социальной педагогике и социальной работе в Федеративной республике Германии / Р. Барон, Х. Й. Брауне, Д. Крамер. *Социальная педагогика и социальная работа за рубежом*. 1991. № 5. С. 16–20.
8. Безкоровайна Л. В. До поняття про компетенцію майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 8. С. 7–10.
9. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді: навчальний посібник. К. : Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
10. Бех В. П. Соціальна робота і формування громадянського суспільства: монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 599 с.
11. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування

професійної діяльності: теорія і практика : монографія. Одеса : Астропринт, 2013. 420 с.

12. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции профессионала: проблемы развития и оценки. Казань : КГУ, 2006. 146 с.

13. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навч. посіб. К. : Знання, 2008. 343 с.

14. Бодалев А. А. Психология о личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 188 с.

15. Боднарук І. І. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на основі реалізації акмеологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний університет водного господарства і природокористування. Рівне, 2015. 20 с.

16. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 623 с.

17. Бондар Н. Д. Формування ключових компетентностей майбутніх менеджерів сфери туризму в процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 20 с.

18. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. М. : ИСП РАО, 1999. 184 с.

19. Вишпольська В. Ф. Функціональний компонент базової компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. URL: http://www.rusnauka.com/11._NPRT_2007/Pedagogica/21998.doc.htm.

20. Волкова Н. П. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога / Н. П. Волкова, В. А. Полторак. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2014. № 2 (8). С. 31–36.

21. Вступ до соціальної роботи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. К. : Академвидав, 2005. 304 с.

22. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

23. Гришко В. І. Формування базових компетентностей майбутніх правознавців у

- процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2016. 291 с.
24. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
25. Гулина М. А. Общая теория социальной работы. Психология социальной работы / О. Н. Александров, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и др. СПб. : Питер, 2002. 352 с.
26. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
27. Деркач А. А. Психология профессиональной деятельности. М. : Изд-во РАГС, 2004. 342 с.
28. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХП) / М-во праці та соціальної політики України. Вип. 80: «Соціальні послуги». К. : НДІ праці і зайнятості населення, 2016. С. 51-53.
29. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы. М. : АО Аспект Пресс, 1995. 237 с.
30. Дружинин В. Н. Психология : учебник для гуманитарных вузов. СПб. : Питер, 2001. 656 с.
31. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
32. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Мн. : Харвест, 2006. 416 с.
33. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кадыбович. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
34. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. К. : ЮрінкомІнтер, 2008. 772 с.
35. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві 2-ге видання. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
36. Євтух М. Б. Філософсько-методологічні підходи до вивчення а вдосконалення навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 1. 2000. С. 24–33.

37. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. С. 2004.
38. Закон України «Про соціальні послуги» від 07.01.2018. Відомості Верховної Ради України. 2003. № 45. Ст. 358.
39. Зверєва І. Д., Козубовська І. В., Керецман В. Ю., Пічкарь О. П. Соціальна робота з дітьми і молоддю (теоретико-методологічні аспекти), частина I : навчально-практичний посібник для дистанційного навчання. Ужгород, 2000. С. 105.
40. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании. *Образование и наука*. 2000. № 3. С. 90–102.
41. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. М. : МПСИ, 2005. 216 с.
42. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования. *Образование и наука*. 2002. № 2 (14). С. 31–50.
43. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
44. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
45. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность. *Социальная работа*. М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. № 2. С. 15–19.
46. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої систем. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. К. : Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
47. Ильязова М. Д. Компетентностный подход к результатам высшего образования: сущность, анализ, реализация / М. Д. Ильязова, Л. Ю. Бусуина, Т. В. Жилева. Астрахань : Изд-во АГТУ, 2006. 120 с.
48. Камплинг Дж., Пэйн М. Социальная работа: современная теория. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 392 с.

49. Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
50. Карпенко О. Г. Професійні функції соціального працівника як складова професійної компетентності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського педагогічного університету імені П. Тичини*. Умань, 2007. Випуск 20. С. 26–33.
51. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / С. Я. Харченко. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.
52. Клак І. Є. Формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокорист. України. К. : 2015. 284 с.
53. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Воронеж, МПО «МОДЕКС», 1996. 400 с.
54. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов. М. : Март, Ростов н/Д., 2005. 447 с.
55. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.
56. Корнещук В. В. Формування професійної надійності сучасних фахівців соціальної сфери діяльності: навч. посіб. Одеса, 2009. 110 с.
57. Кремнева Т. Л. Практическая подготовка социальных работников за рубежом. *Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал*. 2006. №1. С. 52–55.
58. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. М. : Высш. шк., 2001. 273 с.
59. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. Санкт-Петербург, 1993. 238 с.
60. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 112 с.

61. Лактіонова Г. М. Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу: навчально-методичний комплекс. К. : Наук. світ, 2006. 271 с.
62. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
63. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. АПН України Півд. укр.. пед.. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса : ОКФА, 1995. 77 с.
64. Лоренц И. Социальная работа в изменяющейся Европе. Амстердам К. : КМА, 1997. 184 с.
65. Лукашевич М. П. Соціальна робота в Україні: теоретико-методичні засади: навчальний посібник / М. П Лукашевич, І. І. Мигович, І. М. Пінчук. К. : МАУП, 2001. 126 с.
66. Мальцев В. А. Система ценностей социального работника и психологические основания ее эффективного становления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кемерово, 2001. 178 с.
67. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 200 с.
68. Медведева Г. П. Аксиологические аспекты социальной работы / Г. П. Медведева; рец.: П. Д. Павленок, З. Х. Саралиева; МГСУ. М. : НИСОЦ, 2004. 295 с.
69. Медведева Г. П. Этика социальной работы: учебное пособие. М. : ВЛАДОС, 1999. 208 с.
70. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 1997. 359 с.
71. Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. Практична психологія та соціальна робота. *Науково-практичний освітньо-методичний журнал*. 2006. № 3. С.15–16.
72. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб. : Издательство «Питер», 2000. 464 с.
73. Нойфельд И. Методы социальной работы. Теория и практика социальной

работы: отечественный и зарубежный опыт. Тула, 1993. 460 с.

74. Обучение социальной работе: преемственность и инновации / под ред. Ш. Рамон, Р. Сарри; пер. с англ. Ю. Б. Шапиро. М. : Аспект Пресс, 1996. 157 с.

75. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2003. С. 13–41.

76. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : К.І.С, 2004. 112 с.

77. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования. Оценка качества профессионального образования; под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. В. Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров; Проект ДЕЛФИ. М., 2001. 52 с.

78. Павленок П. Д. Теория, история и методика социальной работы: учебное пособие. М. : Изд.-торговая корпорация «Дашков и К°», 2003. 428 с.

79. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-є вид. К. : Знання, 2007. 495 с.

80. Петрук В. А. Теоретико-методологічні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. 520 с.

81. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід: навчальний посібник. Тернопіль, 2002. 222 с.

82. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.І.С., 2004. С. 64–70.

83. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. К. : К.І.С., 2004. С.16–25.

84. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України. Офіційний вісник України. від 23.11.2011. № 1341.
85. Про затвердження Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України: Наказ Мінсім'ямолодьспорт. Офіційний вісник України. від 9.09.2005. № 1965.
86. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 412 с.
87. Професія – соціальний працівник / за заг. ред. К. Шендеровського, І. Ткач. К. : Главник, 2006. 112 с.
88. Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко [та ін.]; за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища шк., 2000. 380 с.
89. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : «Когито-Центр», 2002. 396 с.
90. Рамон Ш. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации / Под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри. М. : Аспект Пресс, 1996. 157 с.
91. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Питер. : Педагогика, 2002. 720 с.
92. Сарри Р. Отбор студентов и обучение их социальной работе / Под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри; пер. с англ. под ред. Ю. Б. Шапиро. М. : Аспект Пресс, 1996. С. 59–69.
93. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
94. Слостенин В. А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Москва-Тула : СОЮЗ-Просвещение, 1993. С. 265-275.
95. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Харвест, 2001. 976 с.
96. Соціальна робота в Україні: навчальний посібник / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. К. : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
97. Соціальна робота: технологічний аспект: навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської. К. : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
98. Соціальна робота: хрестоматія: навчальний посібник / В. П. Андрущенко, В. П.

- Бех, М. П. Лукашевич та ін.; Інститут вищої освіти АПН України, Державний центр соціальних служб для молоді. К. : ДЦССМ, 2002. 396 с.
99. Спенсер Лайн М., Спенсер Сайн М. Компетенции в работе. Модели максимальной эффективности работы / Лайн М. Спенсер, Сайн М. Спенсер / Пер. с англ. М. : НІРРО, 2005. 384 с.
100. Стратегія реформування освіти в Україні: рек. з освіт. політики. К. : К.І.С, 2003. 296 с.
101. Стрельбицька С. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на розвиток особистості майбутнього фахівця. *Стан та перспективи розвитку педагогічних та психологічних наук: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції*. К. : 2014. С. 55-57.
102. Стрельбицька С. М. Інноваційна компетентність як складова базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *International scientific and practical conference: Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine. Sandomierz, Polska, stran : Conference Proceedings, 2017. P. 68–71.*
103. Стрельбицька С. М. Компоненти, критерії та показники сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Innovative approaches to the development of science: Materials of international scientific and practical conference. Dublin, Ireland : NGO «European scientific platform», 2018. Part 1. P. 161–165.*
104. Стрельбицька С. М. Комунікативна компетентність особистості майбутнього фахівця соціономічного типу в орієнтирах сучасної освіти. *Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання: збірник доповідей і тез Міжнародної науково-практичної конференції*. Черкаси, 2014. С. 40–42.
105. Стрельбицька С. М. Організаційно-управлінська компетентність в контексті базових компетентностей майбутніх соціальних працівників: *збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Вип. LXXVII. Т.2. Херсон : «Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 117–121.
106. Стрельбицька С. М. Особливості формування етнокультурної компетентності

майбутніх соціальних працівників в умовах глобалізації. *Наука і освіта. Педагогіка*. Одеса. 2014. № 3. С. 161–164.

107. Стрельбицька С. М. Правова компетентність майбутніх фахівців соціальних працівників: акмеологічний аспект. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції*: (м. Харків, Україна, 13–14 травня 2016 року). Харків : Східноукраїнська організація «центр педагогічних досліджень», 2016. С. 53–57.

108. Стрельбицька С. М. Проблема «компетентності» і «компетенції»: теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Випуск 122. Чернігів : ЧНПУ, 2014. С.265–268.

109. Стрельбицька С. М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ: збірник наукових праць «Педагогічні науки». Вип. LXIX. Т.2. Херсон : «Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 147–151.

110. Стрельбицька С. М. Професійно-важливі якості особистості майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ. *Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення*: зб. наукових праць за матеріалами III Всеукраїнської науково-практ. конф. з міжнар. участю / за заг. ред. В. А. Поліщук, С. М. Калаур, Г. І. Слезанської. Тернопіль : Вектор, 2015. С.149–155.

111. Стрельбицька С. М. Соціальна компетентність як складова базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *International scientific-practical conference: Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: Conference Proceedings, September. Tbilisi* : Baltija Publishing, 2017. P. 58–61.

112. Стрельбицька С. М. Сутність поняття «базові компетентності» майбутніх соціальних працівників. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Випуск 15 (308). Черкаси, 2014. С.115–121.

113. Стрельбицька С. М. Теоретичні засади фахової підготовки соціальних помічників: проблеми і перспективи. *Наука і освіта. Педагогіка*. Одеса. 2013. № 3. С. 175–177.

114. Стрельбицька С. М. Теоретичні основи медіації підлітків. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток*. Тези до II-ої Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 2013. С. 293–296.
115. Стрельбицька С. М. Умови та фактори професійного становлення майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць*. Випуск 17. Ч. 2. Київ-Ів.-Франківськ, 2013. С. 199–205.
116. Стрельбицька С. М. Формування когнітивної компетентності як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Inovativny vyiskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace: Medzinarodna vedecko-prakticka konferencia: Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie*. Sladkovicovo, Slovenska republika, stran : Vysoka skola Danubius Fakulta socialnych studii, 2017. P. 160–162.
117. Стрельбицька С. М. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *International scientific conference: Modernization of educational system: world trends and national peculiarities: Conference Proceedings*. Kaunas : Baltija Publishing, 2018. P. 90–93.
118. Стрельбицька С. М. Формування професійно-важливих якостей особистості майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXIV. *Серія: Соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський : Медобори–2006, 2015. С. 221–231.
119. Стрельбицька С. М. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця – соціального працівника в процесі підготовки у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса, 2014. С. 79–82.
120. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 48 с.
121. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх

кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.

122. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

123. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. К. : ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.

124. Холостова Е. И. Социальная работа: история, теория и практика: учебник. М. : Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. 905 с.

125. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М. : Московский университет, 1972. 258 с.

126. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

127. Шадриков В. Д. Способности человека. М. : Институт практической психологии, 1997. 288 с.

128. Шардлоу Стивен Определение социальной работы. Что такое социальная работа. К. : 1996. 30 с.

129. Шмелева Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. М. : Дашков и К°, 2004. 196 с.

130. Шмелёва С. В. Содержание и методика социально медицинской работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Шмелёва, В. Г. Тактаров. М. : Академия, 2010. 224 с.

131. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників: навчальний посібник. К. : Знання, 2005. 325 с.

132. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Педагогічні та психологічні науки в Україні: збірник наукових праць*: [в 5 т.]. Т.4: Професійна освіта і освіта дорослих. К. : Педагогічна думка, 2012. 512 с.

133. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching,

Assessment. Cambr. : CUP, 2001. 260 p.

134. Doel M., Shardlow S. Social Work Practice: Exercises and Activities for Training and Developing Social Workers. Aldershot : Gower, 1993. 130 p.

135. Doel M., Shardlow S.M., Sawdon C Teaching Social Work Practice. Aldershot : Arena, 1996. P. 28–38.

136. Eurydice. Survey. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. 2002. P. 32.

137. Fraser M. Social work and science: Many ways of knowing? Social Work Research and Abstracts. 1991. Vol. 27. P. 4–15.

138. Gibbons-Wood D. and Lange T. Developing Core Skills: Lessons from Germany and Sweden. Education + Training. 2000. Vol. 42. № 1. P. 24–32.

139. Gilbert T.F. Human Competence: Engineering Worthy Performance. NY : McGraw-Hill, 1978. 376 p.

140. Hoffmann T. The meanings of competency. Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23. № 6. P. 275–285.

141. Hutmacher W. Key competencies in Europe / Hutmacher Walo: Report DECS / SE / Sec–(96)–43 of the Symposium [«A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland], (27-30.03.1996). Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. 72 p.

142. International Association of Schools of Social Work & The International Federation of Social Workers. Joint agreed definition. Copenhagen, 2001. P. 7–14.

143. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed?. In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Brussels : IBM Education Center, 1992. P. 111–122.

144. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. N.Y., 2002. 28 p.

145. Morales A., Sheafor B. Social Work: A profession of many faces. Boston, 1980. 325 p.

146. O'Donnell D. and Garavan T.N. New Perspectives on Skill, Learning and Training: a Viewpoint. Journal of European Industrial Training. 1997. Vol. 21. №4. P. 131–137.

147. Raven J. Competence in modern society. In: Its Identification, Development and

Release. Oxford, England: Oxford Psychologists Press, 1984; Revised Unionville. New York : Royal Fireworks Press, 1997. 259 p.

148. Robert J. Barker The Social Work Dictionary. Maryland : NASW, Silver Spring, 1987. 155p.

149. Ruchen D. S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber Publishers, Germany, 2003. P. 4–5.

150. Sarri R. The Process of Learning in Clinical Social Work II Smith College Studies in Social Work, 1989. № 60 (1). P. 35–49.

151. Shaw S. Development of Core Skills training in the Partner Countries. ETF, 1998. P. 34.

152. Spector J. M. Competencies for online teaching / J. M. Spector, Teja I. de la. Syracuse, N.Y. : ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, 2001. P. 1–3.

153. Strelbitskaya S. M. Professional reflexion as a necessary condition for formation future social works specialists' competence at the university. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration: VII International Conference*. Israel, University Ariel, 2016. № 7. P. 344–349.

154. Tuning educational structures in Europe / Line 1. Learning Outcomes/ Competencies methodology, 2001–2003. P.10.

155. UNESCO 2012. The Sector for External Relations and Public Information of the UNESCO. UNESCO, 2013. P. 1–15.

156. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 1959, № 66. P. 297–333.

157. Woodruffe C. Competent by any other name. *Personnel Management*. 1991. Sep. P. 30–43.

РОЗДІЛ 2
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1. Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників

На основі детального аналізу визначених компонентів базових компетентностей, обґрунтованих критеріїв та їх показників (табл. 2.1), розроблено рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників.

Таблиця 2.1.

Компоненти, критерії та показники сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностувальний інструментарій
Мотиваційний	Особистісний	– наявність професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, переконань, поглядів, мотивів	– методика полімотиваційних тенденцій у «Я-концепції» особистості
		– наявність здатності до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку	– методика діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості
		– усвідомлення значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності	– методика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаєва)
Когнітивний	Гностичний	– наявність різних когнітивних способів сприйняття, мислення, пізнавальних дій та спілкування	– методика визначення когнітивно-діяльнісного стилю (Л. Ребекка);
		– обізнаність із теоретико-методологічними засадами соціальної роботи	– тест «Діагностика професійно-зорієнтованих знань»
		– обізнаність із поняттям «базові компетентності» та усвідомлення шляхів їх формування	– анкетування зорієнтованої здатності до соціальної роботи (додаток А)

Деонтологічний	Етичний	– повага до соціальних норм та етичних вимог щодо майбутньої професійної діяльності	– методика «Шкала сумлінності»
		– наявність емпатії та терпимості до людей, розуміння погляду і думки інших, повага до інших звичаїв	– методика діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко); – питальник здатності до соціальної емпатії А. Мехрабієна і Н. Епштейна; – питальник доброзичливості (за шкалою Кемпбелл)
		– наявність цінностей альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності	– питальник особистісної настанови «альтруїзм-егоїзм»
Операційно-діяльнісний	Практичний	– здатність працювати у контексті обраного професійного напрямку	– анкетування зорієнтованої здатності до соціальної роботи; – анкета: «Чи зможу я консультувати різні категорії соціально незахищеного населення» (додаток Б)
		– наявність організаційних та управлінських здатностей	– експрес-діагностика організаційних здатностей; – методика орієнтаційних стилей професійно-діялісного спілкування
		– усвідомлення необхідності конфліктуусталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій	– експрес-діагностика усталеності до конфліктів; – експрес-діагностика поведінкового стилю у конфліктній ситуації
Суб'єктивний	Рефлексійний	– здатний до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями	– інтегральна самооцінка особистості «Хто я є в цьому світі»
		– усвідомлює потребу в саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності	– питальник реалізації потреб у саморозвитку
		– наявність здатності управляти емоційною сферою	– емоційного інтелекту (Н. Холл)

Термін «рівень» у психолого-педагогічній літературі означає оцінку ступеня сформованості або розвитку певної якості студентів. У тлумачних словниках

знаходимо кілька значень, одне з яких: рівень – «ступінь величини, розвитку, значущості чого-небудь». У цьому значенні термін «рівень» синонімічний терміну «ступінь» і має відношення до певного об'єкта [63, с. 35]. Отже, під «рівнем» розуміється міра або ступінь ознаки, властивості, якості предмета.

У роботах більшості авторів (В. Баркасі, І. Богданова, А. Богущ, Н. Глузман, А. Гуржія, О. Карпов, Н. Кічук, Я. Кічук, А. Морозова, Л. Петренко, В. Шадриков) поняття «рівень» несе різне смислове навантаження, відсутня загальноприйнята класифікація рівнів володіння вміннями або навичками. Кожен дослідник довільно встановлює кількість складників поняття «рівні», беручи за основу їх різні критерії і наповнюючи кожен рівень відповідним змістом. Дефініція «рівень» є відображенням діалектичного характеру процесу розвитку, дозволяє вивчити предмет в різноманітті його властивостей, відносин і зв'язків.

Враховуючи мету та завдання дослідження й ґрунтуючись на визначені показники, за кожним з критеріїв, які описані в пункті 1.2.3 першого розділу, умовно були виділені три рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників: *високий, задовільний, низький*.

Високий рівень, притаманний майбутнім соціальним працівникам, які мають професійно значущі й особистісно-цінні прагнення, переконання, погляди, мотиви; володіють здатністю до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку професійної діяльності. Студенти глибоко усвідомлюють значущість позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності. Майбутні фахівці цього рівня володіють широким спектром когнітивних способів сприйняття, мислення, пізнавальних дій і спілкування, добре обізнані з теоретико-методологічними засадами соціальної роботи; поняттям «базові компетентності», усвідомленості шляхів їх формування. Ці студенти глибоко поважають соціальні норми та етичні вимоги щодо майбутньої професійної діяльності, володіють емпатією, терпимістю до людей, добре розуміють їхні погляди і думки, поважають інші звичаї, володіють цінностями альтруїстичного характеру, що відображають специфіку професійної діяльності. Майбутні соціальні працівники досконало володіють здатністю

працювати в контексті обраного професійного напрямку, володіють організаційними та управлінськими здатностями, усвідомлюють необхідність конфліктуосталеності у розв'язанні конфліктів і проблемних ситуацій. Такі студенти здатні до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами й організаціями. Вони усвідомлюють потребу в саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності, здатні управляти своєю емоційною сферою.

Задовільний рівень властивий тим студентам, які оволоділи системними, але недостатньо глибокими професійно значущими і особистісно-цінними прагненнями, переконаннями, поглядами. У мотиваційному комплексі у майбутніх соціальних працівників переважають мотиви, які забезпечують ефективне здійснення соціальної роботи. У них подекуди виявляється здатність до самомотивації та особистісного самоменеджменту. Майбутні соціальні працівники цього рівня недостатньо усвідомлюють значущість позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності. Час від часу майбутні фахівці виявляють обізнаність у процесі освоєння теоретико-методологічних засад соціальної роботи, вони недостатньо обізнані із поняттям «базові компетентності» і не завжди позитивно ставляться до їх формування. Студенти не завжди виявляють повагу до соціальних норм та етичних вимог щодо майбутньої професійної діяльності, загалом усвідомлюють необхідність емпатії та терпимості до людей, розуміння погляду і думки інших, поваги до інших звичаїв; зазвичай виявляють позитивне ставлення до цінностей альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності. Майбутні фахівці виявляють здатність працювати у контексті обраного професійного напрямку. Вони володіють організаційними та управлінськими здатностями в умовах стандартної ситуації. Виявляють усвідомлення необхідності конфліктуосталеності в розв'язанні конфліктів і проблемних ситуацій. Ці студенти усвідомлюють необхідність адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними

службами та організаціями. Майбутні фахівці усвідомлюють необхідність у саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності, водночас не працюють над собою в означеному напрямі. Студенти подекуди не здатні управляти емоційною сферою.

Студенти *низького рівня* характеризуються відсутністю професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, переконань, поглядів, мотивів, вони не здатні до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку, не усвідомлюють значущість позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності. Таким студентам притаманні деякі когнітивні способи сприйняття, мислення, пізнавальні дії та спілкування. Майбутні соціальні працівники загально обізнані зі специфікою своєї професійної діяльності з різними категоріями соціально незахищеного населення. У них слабкі уявлення щодо ролі і місця соціальної роботи як професійної діяльності та про зв'язки з різними її напрямками, проявляють індиферентне ставлення до соціальної роботи, не усвідомлюють її важливості, не виявляють потреби у формуванні базових компетентностей. Майбутні соціальні працівники цього рівня не обізнані із соціальними нормами та етичними вимогами щодо обраного напрямку діяльності, зазвичай не виявляють емпатії та терпимості до людей, повагу до інших звичаїв і не завжди розуміють погляди і думки інших. Ці студенти не приймають цінності альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності, вибірково мають уявлення про власні можливості, здатності в здійсненні соціальної роботи. У майбутніх соціальних працівників цього рівня не розвинені організаційні та управлінські здатності, вони не усвідомлюють необхідність конфліктуосталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій, не виявляють здатності до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями. У майбутніх фахівців не розвинена потреба в особистісному та професійному саморозвитку і самовдосконаленні для ефективного виконання професійної діяльності. У них відсутнє прагнення до професійного та особистісного самовдосконалення, хоча

вони здатні управляти емоційною сферою.

З метою виявлення стану сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на практиці, обґрунтування актуальності теми дослідження було проведено констатувальний етап експерименту. Експериментальним дослідженням було охоплено 250 майбутніх соціальних працівників, з них у констатувальному експерименті взяли участь 125 студентів випускних курсів після виробничої практики, у свою чергу, у формульованому експерименті було задіяно 125 респондентів перших курсів (ЕГ - 63, КГ - 62) на базі медичного факультету № 3 кафедри соціальної допомоги, загальної та медичної психології ДЗ «Одеського національного медичного університету», факультету початкового навчання ДЗ кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій «ПНПУ імені К. Д. Ушинського», гуманітарного факультету кафедри психології та соціальної роботи ДЗ «Одеського національного політехнічного університету» та психолого-педагогічного факультету кафедри педагогіки ДЗ «Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка».

Метою констатувального експерименту було визначення наявних рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Констатувальний етап дослідження включав два діагностичні етапи.

Зважаючи на деонтологічні вимоги до наукової та етичної коректності [15, с. 76], наукове дослідження проведено на таких засадах: участь кожного піддослідного у дослідженні була добровільною; всі учасники були поінформовані про його мету та зміст; дослідження відповідало основним вимогам професійної етики, є методологічно обґрунтованим та не містить шкідливих впливів на піддослідних.

Констатувальний етап дослідження було проведено з використанням низки методик, за якими здійснювалось вимірювання рівня прояву кожного з показників сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, який подано у таблиці 2.1: тест «Діагностика професійно-орієнтованих знань»; анкетування орієнтованої здатності до

соціальної роботи» (додаток А); методика визначення когнітивно-діяльнісного стилю (Л. Ребекка); методика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості; методика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаєва); методика діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості; методика «Шкала сумлінності»; методика діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко); питальник здатності до соціальної емпатії А. Мехрабієна і Н. Епштейна; питальник доброзичливості (за шкалою Кемпбелл); питальник особистісної установки «альтруїзм-егоїзм»; анкета: «Чи зможу я консультувати різні категорії соціально незахищеного населення» (додаток Б); експрес-діагностика організаційних здатностей; методика орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування експрес-діагностика стійкості до конфліктів; експрес-діагностика поведінкового стилю у конфліктній ситуації; інтегральна самооцінка особистості «Хто я є в цьому світі»; питальник реалізації потреб у саморозвитку; емоційного інтелекту (Н. Холл) [61]. Відповідно до кожного з визначених нами компонентів (мотиваційний, когнітивний, деонтологічний, діяльнісний, суб'єктний) і критеріїв (особистісний, гностичний, етичний, практичний, рефлексійний), здійснювалось вимірювання рівня прояву кожного з показників сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО [52, с. 164].

Опишемо запропонований діагностувальний інструментарій.

Для виявлення рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за першим показником особистісного критерію мотиваційного компонента було використано методику полімотиваційних тенденцій у «Я-концепції» особистості [61], зміст якої полягав у виявленні в процесі діагностування відповідних рівнів володіння наявності професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, переконань, поглядів, мотивів за допомогою використання стимульовального матеріалу (прислів'я) і зумовлена їх близькістю. Ґрунтуючись на діадній плеядності прислів'їв, полімотиваційну «Я-концепцію» особистості складають парні полімотиваційні тенденції. Враховуючи специфіку роботи та вимоги до діяльності майбутніх соціальних працівників, які

описано у кваліфікаційному довіднику [20, с. 51-53], обробляли та інтерпретували такі парні полімотиваційні тенденції студентів: оптимістичну, комунікативну, пізнавальну, нормативну, моральну, губристичну, позитивне ставлення до людей, уникнення неприємностей та альтруїстичну мотивації. Діагностування обраних, відповідно до кваліфікаційного довідника [20, с. 51-53], полімотиваційних тенденцій у студентів, на наш погляд, адекватно відображає мотиваційну обумовленість «Я-концепції» особистості майбутніх соціальних працівників. Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником особистісного критерію виявлено за методикою діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості [61]. Методика полягала у виявленні в процесі діагностування відповідних рівнів усвідомлення значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності [61]. Сформованість базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником особистісного критерію виявлялась за методикою мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаєва) [61]. Методика дозволила виявити в процесі діагностування відповідні рівні наявності здатності до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку.

Для виявлення базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за першим показником гностичного критерію було використано методику визначення когнітивно-діяльнісного стилю (Л. Ребекка) [61]. Методика виявила в процесі діагностування відповідні рівні наявності різних когнітивних способів сприйняття, мислення, пізнавальних дій та спілкування. На основі аналізу своєї поведінки в п'яти діяльнісних різновидах студентам надавалась можливість оцінки обрати прийнятний для них варіант когнітивно-діяльнісний стиль. Сформованість базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником гностичного критерію виявили за допомогою тесту «Діагностика професійно-зорієнтованих знань». Цей тест виявив в процесі діагностування відповідні рівні обізнаності із теоретико-методологічними

засадами соціальної роботи. Виявляючи сформованість базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником гностичного критерію було використано анкетування зорієнтованої готовності до соціальної роботи (додаток А). Анкетування дозволило виявити в процесі діагностування відповідні рівні обізнаності із поняттям «базові компетентності» та усвідомлення шляхів їх формування.

Діагностуючи сформованість базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за першим показником етичного критерію використано методику «Шкала сумлінності» [61]. Методика виявила в процесі діагностування відповідні рівні поваги до соціальних норм та етичних вимог щодо майбутньої професійної діяльності. Для виявлення сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником етичного критерію було використано: методику діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко) [61]; питальник здатності до соціальної емпатії А. Мехрабієна і Н. Епштейна [61]; питальник доброзичливості (за шкалою Кемпбелл) [61]. Цей діагностувальний інструментарій полягав у виявленні в процесі діагностування відповідних рівнів наявності емпатії та терпимості до людей, розуміння погляду і думки інших, поваги до інших звичаїв. Методика діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко) призначена зробити екскурс в різноманіття людських відносин. З цією метою, соціальні працівники оцінювали себе в різних нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми. Питальник здатності до соціальної емпатії А. Мехрабієна і Н. Епштейна спрямований на отримання індексу емпатійності опитуваних і містить твердження, на які студенти давали відповідь, пригадуючи чи передбачаючи, які почуття в схожій ситуації виникали чи могли б виникнути у них особисто. Питальник доброзичливості (за шкалою Кемпбелл) виявив рівні доброзичливості та прихильності до інших у опитуваних майбутніх соціальних працівниках. Виявлення сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником етичного критерію відбувалось за допомогою питальника особистісної установки «альтруїзм-егоїзм» [61]. Питальник полягав у виявленні в процесі діагностування відповідних рівнів

наявності цінностей альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності.

Для виявлення сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за першим показником практичного критерію базових компетентностей майбутніх соціальних працівників було використано: анкетування зорієнтованої здатності до соціальної роботи; анкета: «Чи зможу я консультувати різні категорії соціально незахищеного населення» (додаток Б). Цей діагностувальний інструментарій полягав у виявленні в процесі діагностування відповідних рівнів здатності працювати у контексті обраного професійного напрямку. Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником практичного критерію виявляли за допомогою: експрес-діагностики організаційних здатностей [61]; методики орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування [61]. Зміст методик полягав у виявленні в процесі діагностування відповідних рівнів наявності організаційних та управлінських здатностей. Експрес-діагностика організаційних здатностей дала можливість більш глибоко розібратися в структурі організаторських здібностей майбутніх соціальних працівників і одночасно виявити рівні володіння ними. Методика орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування призначена виявити який з чотирьох орієнтаційних стилів (орієнтація на дію, орієнтація на процес, орієнтація на людей, орієнтація на перспективу та майбутнє) або їх поєднання домінують у професійно-діяльнісному спілкуванні майбутніх соціальних працівників. Для діагностики сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником практичного критерію було використано: експрес-діагностика усталеності до конфліктів [61]; експрес-діагностика поведінкового стилю у конфліктній ситуації [61]. Цей діагностувальний інструментарій полягав у виявленні в процесі діагностування відповідних рівнів усвідомлення необхідності конфліктуосталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій. Експрес-діагностика усталеності до конфліктів дозволила виявити основні стратегії поведінки в потенційній зоні конфлікту – міжособистісних суперечках і побічно виявила рівні конфліктуосталеності

майбутніх соціальних працівників. Експрес-діагностика поведінкового стилю у конфліктній ситуації призначена на виявлення стилю вирішення конфліктної ситуації майбутніми соціальними працівниками. Враховуючи специфіку роботи і вимоги до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, які описані в кваліфікаційному довіднику [20], було оброблено та інтерпретовано лише жорсткий стиль вирішення конфліктів, стиль примирення, компромісний стиль.

Сформованість базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за першим показником рефлексійного критерію виявлялась за допомогою методики інтегральної самооцінки особистості «Хто я є в цьому світі» [61], зміст якої полягав у виявленні в процесі діагностування відповідних рівнів здатності до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями. Виявлення рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником рефлексійного критерію відбувалось з використанням питальника реалізації потреб у саморозвитку [61], зміст якої виявляє в процесі діагностування відповідні рівні усвідомлення потреби у саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності. Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником рефлексійного критерію діагностувались за допомогою методики емоційного інтелекту (Н. Холл) [61]. Методика виявила рівні наявності здатності управляти емоційною сферою.

На першому етапі констатувального експерименту передбачалося дослідження рівнів сформованості базових компетентностей у студентів-випускників, по завершенню виробничої практики. За результатами діагностики сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за показниками особистісного, гностичного, етичного, практичного та рефлексійного критеріїв, виявлено рівні сформованості базових компетентностей у студентів-випускників, по завершенню виробничої практики, які відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на етапі констатувального експерименту

Критерій	Показники	Рівні сформованості					
		Високий		Задовільний		Низький	
		Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%
Особистісний	Наявність професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, переконань, поглядів, мотивів	14	11,2	41	32,8	70	56,0
	Наявність здатності до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку	13	10,4	39	31,2	73	58,4
	Усвідомлення значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності	15	12,0	38	30,4	72	57,6
Гностичний	Наявність різних когнітивних способів сприйняття, мислення, пізнавальних дій та спілкування	12	9,6	42	33,6	71	56,8
	Обізнаність із теоретико-методологічними засадами соціальної роботи	13	10,4	38	30,4	74	59,2
	Обізнаність із поняттям «базові компетентності» та усвідомлення шляхів їх формування	11	8,8	44	35,2	70	56,0
Етичний	Повага до соціальних норм та етичних вимог щодо майбутньої професійної діяльності	15	12,0	39	31,2	71	56,8
	Наявність емпатії та терпимості до людей, розуміння погляду і думки інших, повага до інших звичаїв	14	11,2	42	33,6	69	55,2
	Наявність цінностей альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності	15	12,0	45	36,0	65	52,0
Практичний	Здатність працювати у контексті обраного професійного напрямку	8	6,4	41	32,8	76	60,8
	Наявність організаційних та управлінських здатностей	10	8,0	45	36,0	70	56,0

	Усвідомлення необхідності конфліктуосталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій	9	7,2	47	37,6	69	55,2
Рефлексійний	Здатний до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями	8	6,4	44	35,2	73	58,4
	Усвідомлює потребу в саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності	10	8,0	43	34,4	72	57,6
	Наявність здатності управляти емоційною сферою	10	8,0	48	38,4	67	53,6

Як видно з таблиці 2.2, низький рівень сформованості базових компетентностей за першим показником особистісного критерію, виявили 70 майбутніх соціальних працівників від загальної кількості (56,0% відповідно), які недостатньо володіють професійно значущими і особистісно-цінними прагненнями, переконань, поглядів, мотивів, що впливає, у свою чергу, на спрямованість особистості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності; задовільний рівень – 41 респондент (32,8%); 14 студентів (11,2%) – високий рівень. Результати діагностики за проявом другого показника цього критерію (див. табл. 2.2) дали змогу визначити, що низький рівень здатності до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку виявили 73 респонденти від загальної кількості (58,4% відповідно); задовільний рівень – 39 студентів (31,2%); високий рівень – 13 студентів (10,4%). Діагностика рівнів за проявом третього показника особистісного критерію (див. табл. 2.2) виявила, що низький рівень усвідомлення значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності був притаманний 72 студентам від загальної кількості (57,6% відповідно); задовільний рівень – 38 студентам (30,4%); високий рівень – 15 майбутнім соціальним працівникам (12,0%).

За першим показником гностичного критерію (див. табл. 2.2) низький рівень володіння різними когнітивними способами сприйняття, мислення, пізнавальних

дій та спілкування було виявлено у 71 майбутнього соціального працівника від загальної кількості (56,8% відповідно); задовільний рівень – 42 респондентів (33,6%); високий рівень лише 12 студентів майбутніх соціальних працівників (9,6%). Результати за другим показником гностичного критерію (див. табл. 2.2) свідчать, що низький рівень обізнаності із теоретико-методологічними засадами соціальної роботи виявили 74 майбутні соціальні працівники від загальної кількості (59,2% відповідно); задовільний рівень – 38 студентів (30,4%); високий рівень – 13 майбутніх соціальних працівників (10,4%). Для визначення рівнів сформованості за третім показником гностичного критерію, було розроблено анкету зорієнтованої здатності до соціальної роботи (додаток А). Аналіз анкет майбутніх соціальних працівників показав (див. табл. 2.2), що високий рівень обізнаності із поняттям «базові компетентності» та усвідомлення шляхів їх формування був в 11 респондентів від загальної кількості (8,8% відповідно); задовільний рівень – 44 студентів (35,2%); 70 студентів (56,0%) – низький рівень.

Результати сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за проявом першого показника етичного критерію (див. табл. 2.2) засвідчили, що високий рівень поваги до соціальних норм та етичних вимог щодо майбутньої професійної діяльності продемонстрували 15 студентів від загальної кількості (12,0% відповідно); задовільний рівень – 39 майбутніх соціальних працівників (31,2%); 71 респондентів (56,8%) – низький рівень, які показали неповагу до соціальних норм та етичних вимог для майбутньої професійної діяльності.

За другим показником етичного критерію (див. табл. 2.2) 69 студентів майбутніх соціальних працівників від загальної кількості (55,2% відповідно) виявили низький рівень; 42 студентів (33,6%) – задовільний рівень; лише 14 студентів (11,2%) – високий рівень володіння емпатією та терпимістю до людей, розуміння погляду і думки інших, поваги до інших звичаїв.

Результати за третім показником етичного критерію показали (див. табл. 2.2), що 65 майбутніх соціальних працівників від загальної кількості (52,0% відповідно) засвідчили низький рівень володіння цінностями альтруїстичного характеру, які

відображають специфіку професійної діяльності; задовільний рівень – 45 студентів (36,0%); високий рівень тільки 15 студентів (12,0%).

Діагностика рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за першим показником практичного критерію (див. табл. 2.1) свідчать, що 76 студентів від загальної кількості (60,8% відповідно) опинились на низькому рівні здатності і готовності працювати у контексті обраного професійного напрямку; 41 респондент (32,8%) – на задовільному рівні; лише 8 студентів майбутніх соціальних працівників (6,4%) – на високому рівні.

За другим показником практичного критерію (див. табл. 2.2) було виявлено, що низький рівень володіння організаційними та управлінськими здатностями притаманний 70 майбутнім соціальним працівникам від загальної кількості (56,0% відповідно); задовільний рівень – 45 студентам (36,0%); високий рівень – 10 студентам (8,0%).

Діагностика сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником практичного критерію (див. табл. 2.2) виявила, що низький рівень усвідомлення необхідності конфліктоусталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій продемонстрували 69 студентів від загальної кількості (55,2% відповідно); задовільний рівень – 47 респондентів (37,6%); лише 9 майбутніх соціальних працівників (7,2%) – високий рівень.

За показником здатності до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями рефлексійного критерію (див. табл. 2.2) 73 майбутніх соціальних працівника від загальної кількості (58,4% відповідно) виявили низький рівень; задовільний рівень – 44 студента (35,2); лише 8 студентів (6,4%) – високий рівень. Низький рівень сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником рефлексійного критерію (див. табл. 2.2) усвідомлення потреби в саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності, за продемонстрували 72 майбутніх соціальних працівників (57,6% відповідно); задовільний рівень – 43 студенти (34,4%); лише 10 студентів

(8,0%) – високий рівень.

Результати рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником рефлексійного критерію (див. табл. 2.2) показали, що низький рівень володіння здатністю управляти емоційною сферою виявили 67 майбутніх соціальних працівника від загальної кількості (53,6% відповідно); задовільний рівень – 48 студентів (38,4%); тільки 10 студентів (8,0%) – високий рівень.

Таким чином, вивчивши стан проблеми на практиці, у процесі проведення першого етапу констатувального експерименту було з'ясовано, що у студентів-випускників – майбутніх соціальних працівників, по завершенню виробничої практики домінуючим виявився низький рівень сформованості базових компетентностей, що в свою чергу підтвердило актуальність вивчення обраної теми дослідження.

Другим етапом констатувального експерименту було з'ясування рівнів сформованості базових компетентностей у студентів 1-го курсу (125 студентів) за визначеними критеріями, результати яких подано у таблицях № 2.3, № 2.4, № 2.5, № 2.6, № 2.7.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту за особистісним критерієм (%)

Показники	Групи ЕГ-63 КГ-62	Рівні					
		Високий		Задовільний		Низький	
		Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%
Наявність професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, переконань, поглядів, мотивів	ЕГ	4	6,3	11	17,5	48	76,2
	КГ	5	8,1	12	19,3	45	72,6
Наявність здатності до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку	ЕГ	3	4,8	10	15,9	50	79,3
	КГ	5	8,1	11	17,7	46	74,2

Усвідомлення значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності	ЕГ	3	4,8	12	19,0	48	76,2
	КГ	4	6,5	11	17,7	47	75,8

Дані таблиці 2.3 свідчать про те, що 48 майбутніх соціальних працівників ЕГ і 45 КГ від загальної кількості (76,2% ЕГ та 72,6% КГ відповідно) засвідчили низький рівень сформованості базових компетентностей за першим показником наявність професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, переконань, поглядів, мотивів особистісного критерію. Оптимістичність, віра в хороше, надія на краще у житті, були представлені у майбутніх соціальних працівників пасивним очікуванням благополуччя в житті; відсутністю спрямованості на комунікацію; проявом низької спрямованості на виконання групових і соціальних норм, що свідчить про слабку соціальну ідентифікацію, знижений ступінь їхньої орієнтації на відповідальність, дотримання моральних норм. На задовільному рівні було 11 респондентів ЕГ і 12 КГ (17,5% ЕГ і 19,3% КГ). І лише у 4 студентів ЕГ і 5 КГ (6,3% ЕГ і 8,1% КГ) був високий рівень сформованості базових компетентностей.

Результати діагностики рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником наявність здатності до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку особистісного критерію, дали змогу визначити, що більшість студентів виявили низький рівень – 50 ЕГ і 46 КГ від загальної кількості (79,3% ЕГ та 74,2% КГ); задовільний рівень – 10 респондентів ЕГ і 11 КГ (15,9% ЕГ і 17,7% КГ); тільки 3 майбутні соціальні працівники ЕГ і 5 КГ (4,8% ЕГ і 8,1% КГ) продемонстрували високий рівень. Знання майбутніми соціальними працівниками основних своїх потреб – вихідний момент самомотивації, особистісного менеджменту, який сприяє ефективному формуванню їх базових компетентностей у процесі фахової підготовки, й, відповідно, істотно впливає на вибудовування ними свого власного життєвого шляху, професійної діяльності та кар'єри.

Діагностика рівнів прояву сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником визначила, що низький

рівень притаманний більшості респондентам від загальної кількості – 48 ЕГ і 47 КГ (76,2% ЕГ і 75,8% КГ); задовільний рівень – 12 студентам ЕГ і 11 КГ (19,0% ЕГ і 17,7% КГ); високий рівень – 3 майбутнім соціальним працівникам ЕГ і 4 КГ (4,8% ЕГ і 6,5% КГ), які виявили усвідомлення значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності.

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за показниками гностичного критерію когнітивного компонента (%) відображено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту за гностичним критерієм (%)

Показники	Групи ЕГ-63 КГ-62	Рівні					
		Високий		Задовільний		Низький	
		Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%
Наявність різних когнітивних способів сприйняття, мислення, пізнавальних дій та спілкування	ЕГ	3	4,8	13	20,6	47	74,6
	КГ	4	6,5	14	22,6	44	70,9
Обізнаність із теоретико-методологічними засадами соціальної роботи	ЕГ	2	3,2	10	15,9	51	80,9
	КГ	3	4,8	11	17,7	48	77,5
Обізнаність із поняттям «базові компетентності» та усвідомлення шляхів їх формування	ЕГ	1	1,6	8	12,7	54	85,7
	КГ	2	3,2	9	14,5	51	82,3

Як бачимо з таблиці 2.4, низький рівень сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за першим показником гностичного критерію був у 47 студентів ЕГ і 44 КГ від загальної кількості (74,6% ЕГ і 70,9% КГ), задовільний рівень – 13 респондентів ЕГ і 14 КГ (20,6% ЕГ і 22,6% КГ); високий рівень – 3 майбутніх соціальних працівника ЕГ і 4 КГ (4,8% ЕГ і 6,5% КГ), які володіли різними когнітивними способами сприйняття, мислення, пізнавальними діями та спілкування.

Діагностика рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх

соціальних працівників за другим показником гностичного критерію, показала, що у 51 респондента ЕГ і 48 КГ від загальної кількості (80,9% ЕГ і 77,5% КГ) – низький рівень; задовільний рівень – у 10 студентів ЕГ і 11 КГ (15,9% ЕГ і 17,7% КГ); високий рівень – 2 майбутніх соціальних працівника 2 ЕГ і 3 КГ (3,2% ЕГ і 4,8% КГ), які обізнані із теоретико-методологічними засадами соціальної роботи.

За результатами діагностування рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником обізнаність із поняттям «базові компетентності» та усвідомлення шляхів їх формування гностичного критерію, було зафіксовано, що низький рівень був у 54 студентів ЕГ і 51 КГ від загальної кількості (85,7% ЕГ і 82,3% КГ); задовільний рівень – 8 студентів ЕГ і 9 КГ (12,7% ЕГ і 14,5% КГ); високий рівень розуміння поняття «базові компетентності» та усвідомлення шляхів їх формування – 1 майбутній соціальний працівник ЕГ і 2 КГ (1,6% ЕГ і 3,2% КГ).

Кількісні дані рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за показниками деонтологічного компонента етичного критерію (%) подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту за етичним критерієм (%)

Показники	Групи ЕГ-63	Рівні					
		Високий		Задовільний		Низький	
		Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%
Повага до соціальних норм та етичних вимог щодо майбутньої професійної діяльності	ЕГ	3	4,8	10	15,9	50	79,3
	КГ	4	6,5	11	17,7	47	75,8
Наявність емпатії та терпимості до людей, розуміння погляду і думки інших, повага до інших звичаїв	ЕГ	4	6,3	12	19,0	47	74,7
	КГ	5	8,1	13	20,9	44	71,0
Наявність цінностей альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності	ЕГ	6	9,5	14	22,2	43	68,3
	КГ	7	11,3	15	24,2	40	64,5

З наведених даних таблиці 2.5 бачимо, що рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за першим показником повага до соціальних норм та етичних вимог щодо майбутньої професійної діяльності етичного критерію більшість респондентів від загальної кількості – 50 ЕГ і 47 КГ (79,3% ЕГ і 75,8% КГ) виявились на низькому рівні; на задовільному рівні – 10 студентів ЕГ і 11 КГ (15,9% ЕГ і 17,7% КГ); на високому рівні – лише 3 майбутніх соціальних працівників ЕГ і 4 КГ (4,8% ЕГ і 6,5% КГ).

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником етичного критерію показав (див. табл. 2.5), що у 47 студентів ЕГ і 44 КГ від загальної кількості (74,7% ЕГ і 71,0% КГ) було виявлено низький рівень, який свідчить про абсолютну нетерпимість до людей, що є неприпустимим для особистості майбутнього соціального працівника. У свою чергу, у 12 респондентів ЕГ і 13 КГ (19,0% ЕГ і 20,9% КГ) – задовільний рівень, які не виявили прагнення досягнути емоційні стани іншої людини у формі співпереживання й співчуття, проте намагаються зрозуміти їх переживання та почуття. Крім того, намагаються сприяти благополуччю інших, виявляють добре ставлення до людей. І лише 4 студента ЕГ і 5 КГ (6,3% ЕГ і 8,1% КГ) – високий рівень наявності емпатії та терпимості до людей, розуміння погляду і думки інших, повага до інших звичаїв.

За результатами діагностування сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником етичного критерію видно, що 43 студенти ЕГ і 40 КГ від загальної кількості (68,3% ЕГ і 64,5% КГ) виявили низький рівень наявності цінностей альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності, для них характерний егоїзм, який полягає в зосередженні на своєму «Я», байдужості до інших людей. Задовільний рівень був у 14 респондентів ЕГ і 15 КГ (22,2% ЕГ і 24,2% КГ); лише 6 майбутніх соціальних працівників ЕГ і 7 КГ (9,5% ЕГ і 11,3% КГ) – високий рівень альтруїзму, який проявляється в почутті симпатії, орієнтації на надання допомоги іншій людині, бажанні поліпшити добробут іншої особистості.

Результати діагностування рівнів сформованості базових компетентностей

майбутніх соціальних працівників за показниками практичного критерію діяльнісного компонента подано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту за практичним критерієм (%)

Показники	Групи ЕГ-63	Рівні					
		Високий		Задовільний		Низький	
		Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%
Здатність працювати у контексті обраного професійного напрямку	ЕГ	2	3,2	11	17,5	50	79,3
	КГ	3	4,8	12	19,4	47	75,8
Наявність організаційних та управлінських здатностей	ЕГ	3	4,8	12	19,0	48	76,2
	КГ	4	6,5	13	20,9	45	72,6
Усвідомлення необхідності конфліктуосталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій	ЕГ	3	4,8	14	22,2	46	73,0
	КГ	4	6,5	15	24,2	43	69,3

Як засвідчує таблиця 2.6, на констатувальному етапі експерименту за першим показником практичного критерію виявилось, що більшість респондентів 50 ЕГ і 47 КГ від загальної кількості (79,3% ЕГ і 75,8% КГ) опинились на низькому рівні. В свою чергу, 11 піддослідних ЕГ і 12 КГ продемонстрували задовільний рівень; лише 2 студенти ЕГ і 3 КГ (3,2% ЕГ і 4,8% КГ) виявили високий рівень здатності працювати в контексті обраного професійного напрямку.

Результати діагностики рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником практичного критерію показав, що високий рівень притаманний 3 студентам ЕГ і 4 КГ (4,8% ЕГ і 6,5% КГ); задовільний рівень – 12 респондентам ЕГ і 13 КГ (19,0% ЕГ і 20,9% КГ); низький рівень володіння організаційними та управлінськими здатностями – 48 майбутнім соціальним працівникам ЕГ і 45 КГ (76,2% ЕГ і 72,6% КГ).

Діагностика рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за третім показником практичного критерію дав змогу визначити, що у більшості студентів – 46 ЕГ і 43 КГ (73,0% ЕГ і 69,3% КГ) низький

рівень; задовільний рівень отримали 14 респондентів ЕГ і 15 КГ (22,2% ЕГ і 24,2% КГ); і тільки 3 майбутні соціальні працівники ЕГ і 4 КГ (4,8% ЕГ і 6,5% КГ), яким властивий компромісний стиль, які з самого початку розбіжності мають установку на компроміс, виявили високий рівень усвідомлення необхідності конфліктоусталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій.

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за показниками рефлексійного критерію суб'єктного компонента (%) відображено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту за рефлексивним критерієм (%)

Показники	Групи ЕГ-63	Рівні					
		Високий		Задовільний		Низький	
		Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%	Кільк. осіб від загалу	%
Здатний до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями	ЕГ	2	3,2	14	22,2	47	74,6
	КГ	3	4,8	15	24,2	44	71,0
Усвідомлює потребу в саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності	ЕГ	3	4,8	13	20,6	47	74,6
	КГ	4	6,5	14	22,5	44	71,0
Наявність здатності управляти емоційною сферою	ЕГ	4	6,3	15	23,8	44	69,9
	КГ	5	8,1	16	25,8	41	66,1

Дані таблиці 2.7 показують, що переважна більшість майбутніх соціальних працівників 47 ЕГ і 44 КГ (74,6% ЕГ і 71,0% КГ) за першим показником рефлексійного критерію виявили низький рівень. Студентам властива зарозумілість, нетактовність, переоцінка своїх здібностей, недооцінка чужих, свої помилки вважають випадковими, викликаними сторонніми факторами («погано себе почував», «викладач чіплявся»). Задовільний рівень був у 14 респондентів ЕГ і 15 КГ (22,2% ЕГ і 24,2% КГ); високий рівень виявили 2 майбутні соціальні

працівники ЕГ і 3 КГ (3,2% ЕГ і 4,8% КГ), які здатні до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями.

Рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за другим показником рефлексійного критерію, показав, що низький рівень був у 47 студентів перебувають на стадії зупиненого саморозвитку. Задовільний рівень притаманний 13 респондентам ЕГ і 14 КГ (20,6% ЕГ і 22,5% КГ), свідчить про те, що у них недостатньо сформована система саморозвитку. Високий рівень усвідомлення потреби у саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності був у 3 майбутніх соціальних працівників ЕГ і 4 КГ (4,8% ЕГ і 6,5% КГ), які активно реалізують свої потреби в саморозвитку.

Важливим показником сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки є володіння здатністю управляти емоційною сферою за рефлексійним критерієм, який показав, що низький рівень виявили 44 студенти ЕГ і 41 КГ (69,9% ЕГ і 66,1% КГ). Цей рівень управління емоціями у майбутніх соціальних працівників свідчить про тенденцію до «застрягання» на негативно забарвлених переживаннях і емоціях після несподіваних неприємностей, недостатньо виражений самоконтроль над своїми почуттями в конфліктних ситуаціях, що є неприпустимо для соціальної роботи. Задовільний рівень притаманний 15 респондентам ЕГ і 16 КГ (23,8% ЕГ і 25,8% КГ), які налаштовані адекватно реагувати на настрої, спонукання й бажання інших людей, мають помірно виражене вміння впливати на емоційний стан оточуючих, заспокоювати їх, покращувати їх настрої. І лише, 4 майбутні соціальні працівники ЕГ і 5 КГ (6,3% ЕГ і 8,1% КГ) виявили високий рівень здатності спостерігати зміну своїх почуттів, аналізувати як негативні, так і позитивні емоції, розуміти джерело їх виникнення й проблеми, які їх спровокували. Усвідомлюючи свої справжні почуття майбутні соціальні працівники знають про те, як чинити в житті та краще управляти ситуаціями, котрі виникають у професійній діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що зібрана інформація у процесі діагностики рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників

у процесі фахової підготовки є основою для висновків і пропозицій. Отже, результати отримані на першому та другому етапах констатувального експерименту показали, що здатність соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності зафіксована у невеликій кількості респондентів, яке підтверджено низьким рівнем сформованості їх базових компетентностей у процесі фахової підготовки. Таким чином, було отримано підтвердження щодо необхідності здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої роботи з підвищення ефективності формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки в ході формувального експерименту, шляхом визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов, розроблення моделі її реалізації та експериментальної перевірки її ефективності.

2.2. Педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки

Перш ніж визначити педагогічні умови для ефективного формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, розглянемо тлумачення категорії «умова» в науковій літературі. Згідно із визначенням, у енциклопедичних словниках, поняття «умова» розглядається як категорія, що виражає відношення щодо предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умова як зовнішнє предмета різноманіття об'єктивного світу [62, с. 474]. Сукупність певних умов конкретного предмета формує середовище його існування, завдяки впливу якого, забезпечується реалізація закономірних зв'язків і відношень.

Учені окремо виділяють ще й поняття «педагогічні умови», спрямовані на вирішення проблем, які виникають при здійсненні цілісного педагогічного процесу. Визначення умов набуває «педагогічного» забарвлення в дослідженнях різних учених [6, 28, 36, 47, 71], знайшовши своє відображення в численних трактуваннях терміна «педагогічні умови». Зокрема, при розгляді поняття «педагогічні умови» в дослідженнях зустрічаються такі його тлумачення: «змістова характеристика одного з компонентів педагогічної системи, в якості, якого

виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання та характер взаємин між тими, хто навчається» [28, с. 29]; «становище, в якому компоненти освітнього процесу представлено в найкращій взаємодії, що дає викладачеві змогу плідно працювати, керувати освітнім процесом, а тим, хто навчається, успішно працювати» [6, с. 41]; «планомірна діяльність, яка дозволяє уточнити закономірності освітнього процесу і перевірити ефективність цього процесу» [47, с. 265]; «до педагогічних умов можна віднести ті, що створюються в педагогічному процесі свідомо й повинні забезпечувати найбільш ефективний перебіг цього процесу» [36, с. 101]; «як зовнішні і внутрішні обставини, які впливають на методи і форми організації освітньо-виховного процесу у ЗВО» [71, с. 66].

Аналіз наукових досліджень різних учених щодо визначення поняття «педагогічні умови» дозволяє виділити низку положень, важливих для розуміння цього феномена: умови виступають як складник педагогічної системи (в тому числі і цілісного педагогічного процесу); педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього (цілеспрямовано конструюються заходи впливу й взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми й форми навчання та виховання, програмно-методичне оснащення освітнього процесу) і матеріально-просторового (навчальне й технічне обладнання, природно-просторове оточення освітнього закладу) середовища, впливають позитивно або негативно на його функціонування; у структурі педагогічних умов присутні як внутрішні (що забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу), так і зовнішні (які сприяють формуванню процесуального складника системи) елементи; реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи; комплекс взаємопов'язаних заходів освітнього процесу, що сприяють переходу студентів на більш високий рівень професійної діяльності.

Грунтуючись на означених підходах, у дослідженні педагогічні умови розуміємо як сукупність взаємопов'язаних обставин, які характеризують освітню систему, вказують на можливості інформаційно-освітнього середовища, впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи, забезпечують її ефективне

функціонування і розвиток та реалізація яких сприятиме підвищенню рівня сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки [57, с. 121].

Вважаємо, що педагогічна умова – це обставина, яка зумовлює чи від якої залежить цілісний продуктивний процес підготовки до формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Підсумовуючи вищезазначене, дійшли висновку, що педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників – це сукупність обставин і засобів, які сприяють організації освітньо-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей майбутніх фахівців, результатом якого будуть сформовані базові компетентності в процесі фахової підготовки.

Виділяючи педагогічні умови, спрямовані на формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, виходили з таких позицій: мету і зміст формування базових компетентностей студентів у процесі вивчення фахових дисциплін необхідно визначати через зміст і характер майбутньої професійної діяльності; наявність потенціалу спеціальних дисциплін для інтегрування професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; важливість позитивної мотивації для формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Мета з якою виділяються педагогічні умови, сутнісні характеристики запланованого результату і особливості середовища, в якому здійснюється процес досягнення мети, в свою чергу, визначають вибір конкретних педагогічних умов.

Успішність виділення педагогічних умов залежить від кінцевої мети чи результатів, які повинні бути досягнуті, а також від розуміння того, що удосконалення, як правило, досягається за рахунок реалізації не одного, а цілого ряду педагогічних умов або їх комплексу. Крім того, необхідно розуміти, що процес формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників досить тривалий (студенти не можуть опанувати весь комплекс базових компетентностей одномоментно), і є поетапним, регульованим, результативним, і успішність якого залежить від конкретних педагогічних умов.

Розглянемо кожну із визначених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова *стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників* передбачає формування усталеного позитивного мотиву та спрямованості студентів на оволодіння базовими компетентностями, зацікавленість і мотивацію досягнення результату, й базується на їхній здатності до виконання професійної діяльності. Зауважимо, що професійна здатність майбутніх фахівців до конкретної професійної діяльності визначається не тільки рівнем розвитку здібностей, але і рядом інших особистісних властивостей, характером мотиваційної сфери – змістом мотивів, інтересів і ціннісних орієнтацій і спрямованістю і ступенем активності. За С. Гончаренком, термін «мотивація» набагато ширший, ніж термін «мотив» та інтерпретується як система мотивів або стимулів, чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості [60, с. 217]. Це поняття охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, переживання тощо. За Є. Ільїним, мотив – це внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного характеру, що керує поведінкою людини і визначає її спрямованість, організованість, активність і стійкість. Мотиви як спонукальні чинники визначають напрямок поведінки і відображаються у вигляді готовності людини до діяльності, що веде до певної мети. В основі процесу формування мотивів до будь-якої діяльності лежить принцип свідомості й активності [30, с. 58]. Мотив – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до здійснення якої-небудь дії, включену у визначену цим мотивом діяльність. Зазначимо, що мотив – це завжди внутрішнє спонукання до діяльності, в свою чергу, стимули є зовнішніми спонукальними факторами, що впливають на виникнення потреб. Стимул до професійної діяльності майбутніх фахівців є спонукальний фактор їх зацікавленості. Для активізації позитивних мотивів студентів варто виявити стимул, який здебільшого виступає у ролі безпосередньої причини поведінки [28, с. 30].

Мотивація визначає процеси, методи, засоби, які спонукають студентів до активної, пізнавальної та творчої діяльності. Мотивація може бути внутрішньою або зовнішньою по відношенню до діяльності, але завжди залишається

внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. На підставі цього мотиви як і мотивація поділяються на внутрішні та зовнішні в залежності від конкретного виду професійної діяльності. Мотиви вибору професії пов'язані з особистісними мотивами, що визначають поведінку і діяльність студента, з пізнавальними мотивами, що визначають потребу студента в знаннях, з професійними мотивами, спрямованими на спонукання до професійних знань, задоволеність навчанням у ЗВО. Мотиви вибору професії пов'язані з мотивами освітньо-професійної діяльності, які спрямовані на навчання, виховання особистості і одночасно визначають особистісні, професійні і пізнавальні мотиви. Особистісні мотиви зумовлюють поведінку й діяльність студентів. До особистісних мотивів належать інтерес, бажання, досягнення, які підвищують самооцінку студентів, вміння працювати в команді, ставити себе в позицію рівноправного члена колективу [56, с. 207]. Пізнавальні мотиви – це потреба студентів у знаннях, яка характеризується активністю, самопізнанням, самоусвідомленням, саморозвитком, самореалізацією. Професійні мотиви – це спонукання до отримання професійних знань і задоволеність навчанням студентів ЗВО, вміння вирішувати міжособистісні проблеми, долати труднощі. Мотиви є складною ієрархічною системою, всі елементи якої знаходяться в підпорядкуванні і залежності та складають основу мотивації професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Ціннісні мотиви – це вибір професії соціального працівника; усвідомлення соціальної значущості до професії, ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; вибору місця роботи.

Отже, мотивація являє собою ті внутрішні сили організму, які спонукають випускників до майбутньої професійної діяльності, скеровані на задоволення потреб суб'єкта, викликані внутрішніми і зовнішніми умовами та визначають спрямованість діяльності. Спрямованість і сила мотивації визначають здібності і рівень творчої особистості, окреслюють траєкторію її активності, тим самим визначають розвиток майбутнього фахівця в професійному відношенні, ступінь його внеску в колективний результат і якість майбутньої діяльності. Більш того, мотивація є процесом формування у майбутніх фахівців необхідних позитивних

стимулів, які є зовнішнім спонуканням до професійної діяльності, що розвивається на основі усвідомлення своїх особистісних потреб, так і потреб інших людей. При стимулюванні позитивної мотивації у випускників з'являється можливість не тільки задовольняти свої власні потреби, але й одночасно досягати мети майбутньої професії, яку він здобуває у ЗВО.

Професійна мотивація студента – це дія, що здійснюється вмотивованими діями студентів у контексті самомотивації, або ж викладачем як суб'єктом, мотивуючим студентів у контексті здійснення одного з основних своїх обов'язків як педагога ЗВО, так само й інших суб'єктів мотивації з метою вибору студентом конкретної професії та тривалим виконанням обов'язків з вивчення, набуття навичок і становлення висококваліфікованого фахівця відповідної професії.

Стимулювання завжди є ефективним методом впливу на студента через його мотивацію. Результатом стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності у майбутніх соціальних працівників виникають професійні мотиви насамперед задоволеність або незадоволеність своєю професією та самореалізація особистості у майбутній професійній діяльності. Для майбутніх соціальних працівників мотивація до досягнення максимального рівня професійної здатності й є важливим чинником успішності професійної діяльності. При цьому фахова підготовка повинна бути спрямована на те, щоб природні потреби досягнення успіху та виконання поставлених завдань трансформувалися в професійну мотивацію вирішення соціальних проблем клієнта.

На думку В. Свистун [45, с. 65], для розвитку мотивації у майбутніх соціальних працівників необхідно: залучати майбутніх соціальних працівників до написання творчих робіт, організовувати з ними бесіди, диспути на теми, що пов'язані з різними аспектами їхньої майбутньої професійної діяльності; допомагати студентам опановувати методики рефлексивного аналізу власних досягнень на шляху опанування професійної майстерності, а також у плануванні і реалізації подальшого процесу професійного саморозвитку; залучати студентів до різних видів науково- і освітньо-дослідної роботи, участі в науково-практичних конференціях на професійну тематику, що надає можливість надати їхній

пізнавальній мотивації змістового характеру; використовувати коуч-технології, моделювання для наочного ознайомлення з виконанням різних видів професійної діяльності.

Другою педагогічною умовою є відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи. Зазначимо, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників передбачає вивчення низки фахових дисциплін, спрямованих на формування їхніх базових компетентностей, а саме: «Вступ до спеціальності», «Історія та теорія соціальної роботи та допомоги», «Психологія спілкування», «Соціально-правовий захист населення», «Акмеологія», «Психологія здоров'я», «Виробнича практика». Зокрема, «Вступ до спеціальності» служить основною науковою дисципліною, з якої починається систематичне відкриття та розуміння соціальними працівниками суті своєї майбутньої професійної діяльності, чітке уявлення свого професійного вибору, затвердження себе в якості людини, чії головні життєві потреби, орієнтації і цінності визначаються поняттями соціальне служіння, соціальна робота й соціальна допомога [51, с. 55]. У процесі вивчення дисципліни «Історії та теорії соціальної роботи та допомоги» у студентів було сформовано цілісне та ціннісне ставлення до історичної практики захисту й підтримки соціально незахищених верств населення, виробленої у світовому просторі, системні знання теорії, методології та технології соціальної роботи як науки й практики, як області пізнання та практичної діяльності, спрямованої на задоволення потреб людини та забезпечення соціальних змін у суспільстві. За допомогою вивчення дисципліни «Психологія спілкування» у майбутніх соціальних працівників було сформовано уміння застосовувати техніки і прийоми ефективного спілкування в професійній діяльності; використовувати прийоми саморегуляції поведінки в процесі міжособистісного спілкування. Після вивчення дисципліни «Соціально-правовий захист населення» у майбутніх соціальних працівників було сформовано систему знань з соціального захисту в Україні, навичок та вмінь працювати з нормативно-правовими актами, опановувати методики правового аналізу правових норм у роботі соціальних правозахисників, організовувати соціально-правову діяльність у різних соціальних

інститутах. Результатом вивчення дисципліни «Акмеологія» у майбутніх соціальних працівників було сформовано уявлення у майбутніх соціальних працівників про шляхи професійного становлення й особистісного розвитку, методи діагностики та проектування професійної діяльності; сприяє розкриттю особистісного потенціалу студентів та пошуку їх індивідуального стилю діяльності [53, с. 154]. В результаті вивчення дисципліни «Психологія здоров'я» у майбутніх соціальних працівників була сформована система поглиблених медичних, психологічних знань і навичок для успішної професійної діяльності, профілактики фізичного, психічного соціального здоров'я, потреби у здоровому способі життя. Дисципліна «Виробнича практика» є невід'ємною складовою освітньо-професійної програми підготовки майбутніх соціальних працівників була спрямована на закріплення отриманих знань і умінь в результаті освоєння теоретичних курсів фахових дисциплін, вироблення практичних навичок і сприяння комплексному формуванню базових компетентностей студентів, а також досвіду самостійної професійної діяльності.

Третьою педагогічною умовою в дослідженні є *реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики*. У сучасному процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників особливу роль має практичний складник освітнього процесу. Для досягнення цієї мети в освітньому процесі впроваджена виробнича практика студентів. Виробнича практика є одним з найважливіших складників професійної підготовки майбутніх фахівців. У сучасній педагогічній науці поняття «виробнича практика» займає одне з ключових місць і є обов'язковим складником процесу фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Виробнича практика дозволяє студентам реалізувати на практиці свої сили в обраній професії, навчитись застосовувати в професійній діяльності знання, вміння та навички [50, с. 194]. Виробнича практика як форма професійної підготовки студентів за напрямом «Соціальна робота» є складником державного освітнього стандарту. Саме завдяки виробничій практиці забезпечується соціалізація майбутніх соціальних працівників в професійному середовищі та формується компетентний фахівець з соціальної роботи. Саме в

процесі виробничої практики всі методи й форми формування професійних знань, умінь і навичок у напрямі соціальна робота перевірялись та наповнювались сенсом. Більш того, будучи центральною ланкою в системі підготовки майбутніх соціальних працівників, виробнича практика допомагає студентам глибше усвідомити правильність здійснення свого професійного вибору, перевірити засвоєння теоретичних знань, умінь і навичок отриманих в процесі навчання.

Організація практичної підготовки студентів регламентується Положеннями про проведення практики студентів вищих навчальних закладів [42]. Виробнича практика виступає як повноправний складник єдиного процесу професійного навчання, на основі якого відбувається формування особистості майбутнього соціального працівника.

Згідно з нормативно-правовими актами Міністерства освіти і науки України [42] виробнича практика є обов'язковою дисципліною у студентів 4-х курсів спеціальності «Соціальна робота». Відтак, на четвертому курсі відбувалось знайомство студентів із майбутньою професійною діяльністю під час проходження виробничої практики, що передбачало інтенсивний пошук раціональних шляхів, форм спеціальної підготовки, практичних умінь, навичок, переоцінку багатьох життєвих настанов студентів. Виробничу практику проходили на підприємствах, в освітніх закладах усіх рівнів, у центрах психологічної допомоги, науково-дослідних інститутах із соціально-психологічним та педагогічним напрямом, центрах соціально-психологічної реабілітації, психіатричних лікарнях, школах-інтернатах, притулках, дитячих будинках, соціальних службах, центрах зайнятості, центрах профорієнтації тощо.

Виробнича практика майбутніх соціальних працівників була спрямована на: ознайомлення із соціально-педагогічними технологіями, використання їх у практичній діяльності; оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі соціальної роботи; формування у них професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, а також особистісних якостей бакалавра та на їх основі оволодіння видами професійної діяльності; виховання

потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності; сформувати в майбутніх фахівців професійну позицію, стиль поведінки, світогляд, професійний етикет [54, с. 150].

Мета виробничої практики має стратегічне значення, оскільки спрямована на кінцевий результат навчання й конкретизувалась у завданнях практики, особистісно-значущих для майбутніх фахівців: допомогти студентам в усвідомленні себе як особистості, у виявленні, розкритті своїх потенційних можливостей при здійсненні професійної діяльності, формування професійної позиції, у прийнятті суспільно значущих професійних цінностей; створення умов, що сприяють включенню студента у виховний процес як активного суб'єкта, що буде сприяти формуванню самостійності мислення, впевненості у своїх знаннях, вміннях і навичках; формування професійних умінь та навичок: комунікативних, організаторських, діагностичних, проектувальних, дидактичних, аналітичних; створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студентів, для формування власного стилю діяльності; розвиток у студентів рефлексійного складника та потреби в самопізнанні і що самовдосконаленні; підготувати компетентного фахівця, відповідного вимогам, що пред'являються державою і суспільством.

Під час виробничої практики студенти знайомились з особливостями майбутньої професійної діяльності соціального працівника, з основними методами роботи соціального працівника такими, як спостереження, бесіда, анкетування, опитування, паспортизація тощо; вивчали функції та особливості роботи соціального працівника в різних організаціях. Виробнича практика мала істотний вплив на формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників, у ході якої відбувалось включення студентів у професійну діяльність, студенти отримували можливість самореалізуватися і самоствердитись в особистісно-значущій діяльності та відносинах, що сприяло закріпленню їхнього особистого професійного досвіду [58, с. 222]. Крім того, студенти під час практики вчилися професійній взаємодії, усвідомлювали соціальну цінність соціальної роботи, оцінювали проблемне поле майбутньої професії [55, с. 148]. Виробнича практика надала можливість соціальним працівникам осмислити майбутню

професію, розвинути професійну допитливість, сформувати початковий інтерес у науково-дослідній сфері.

Осмислення соціальними працівниками майбутньої професії відбувалось за допомогою професійної рефлексії, посилення якої проходило шляхом урахування саме потенціалу виробничої практики. Професійна рефлексія забезпечувала майбутньому соціальному працівнику розуміння власного внутрішнього світу, самоорганізацію внутрішніх станів і осмисленість професійної діяльності. Саме професійна рефлексія сприяла становленню особистості майбутнього професіонала в процесі навчання у ЗВО. На думку А. Деркача, більш високий ступінь володіння механізмом професійної рефлексії майбутнього фахівця, означає більш високий рівень його професіоналізму [15, с. 66].

У психолого-педагогічних дослідженнях висвітлено різні підходи до розуміння професійної рефлексії. У загальному вигляді професійна рефлексія розглядається як: здатність до здійснення індивідуального творчого внеску в професію, знаходження свого індивідуального призначення в ній (О. Анісімов); співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, в тому числі з наявними про неї уявленнями (Б. Вульфов,); якісна характеристика суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідомості та самосвідомості, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я» (Н. Кузьміна); процес і результат фіксування фахівцем стану свого професійного розвитку, саморозвитку та їх причин, спрямованість свідомості на власні думки і почуття, оцінку результатів професійної діяльності (В. Орлов); процес, спрямований на усвідомлення себе як особистості й професіонала, усвідомлення своїх дій, поведінки, професійного іміджу (Н. Пов'якель).

Професійна рефлексія значною мірою визначає такі функції продуктивного професійного самовизначення, як «виявлення внутрішньо особистісних суперечностей, самооб'єктивацію через різні знакові засоби, визначення особистісних смислів, виокремлення адекватного «Я-образу», побудова концепції життєвого шляху і стратегій, які його реалізують. В результаті це дасть можливість майбутньому соціальному працівнику усвідомлено сформувати свій

індивідуальний стиль, досягти самооцінки, адекватної професійної позиції, прогнозувати і аналізувати результати своєї праці [59, с. 103].

Особливе значення для майбутніх соціальних працівників проблема професійної рефлексії набуває в умовах їхньої професійної взаємодії, яка передбачає центрацію на суб'єкт-суб'єктні відносини, оскільки професійна рефлексія у майбутніх соціальних працівників проявляється в процесі їхньої міжособистісної взаємодії у комунікативних відносинах [73, с. 344].

Зазначимо, що професійна рефлексія майбутніх соціальних працівників – це співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана ними професія. У дослідженнях деяких учених (М. Дьяченко, О. Железнякова, Л. Кандибович, Н. Нікітіна) зазначається, що – це є сформована здатність, яка забезпечує успішне одночасне усвідомлення професійної діяльності, що виконується та засоби регулювання цієї діяльності щодо їх ефективності, включає вміння виявляти індивідуальні особливості власної діяльності, аналізувати її результати, дозволяє визначати умови та психолого-педагогічні засоби формування цієї здатності [22, с. 37]. Як бачимо, професійна рефлексія полягає в пізнанні, переосмисленні та проектуванні особистістю професійної діяльності, своєї позиції в ній і образу себе як її суб'єкта.

Аналіз досліджень професійної рефлексії студентів майбутніх соціальних працівників дозволив дійти висновку про те, що рефлексія передбачає: 1) аналіз студентом освітньо-професійної діяльності; 2) осмислення діяльності на заняттях у ЗВО у штучно чи природно створених умовах; 3) усвідомлення діяльності щодо саморозвитку та самовдосконалення себе як майбутнього фахівця.

Використання рефлексії під час проходження виробничої практики – це здатність майбутніх соціальних працівників аналізувати результати своєї діяльності, встановлювати межі власної діяльності при вирішенні освітніх завдань, коригувати власні дії. Іншими словами, здатність думати про те, як я мислю, знати, що знаю, і знати, як знаю. Рефлексія в майбутній професійній діяльності містить у собі потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє піднімати її на новий рівень.

Зазначимо, що для майбутніх фахівців соціальних працівників професійна

рефлексія у професії виконує складну функцію саморегуляції, що дозволяє досліджувати ситуацію, проектувати і оцінювати професійну діяльність до і після її здійснення, закріплювати успішні дії для реалізації конкретної мети, здійснювати корекцію невдалих дій і здійснювати їх саморозвиток.

Проведений науковий пошук та вивчення сучасного стану сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у освітньому процесі закладу вищої освіти, сприяли висновку, що для формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки необхідно реалізувати наступні педагогічні умови: стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи; реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики.

Висновки до розділу 2

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Аналіз психологічного змісту професійної діяльності майбутніх соціальних працівників показав, що цей професійний напрямок відрізняється від інших професій типу «людина-людина» своїм суб'єктивним характером, високою емоційною насиченістю, функціональною складністю, різноманітністю алгоритмів діяльності, наявністю безлічі істотних вимог до особистісних та професійних якостей суб'єкта праці. Майбутній соціальний працівник повинен володіти арсеналом особистісних і професійних умінь, навичок, володіти глибокими знаннями в галузі наук про людину, щоб виступати гідним реалізатором цілей соціальної роботи. Саме тому, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі ЗВО являє собою систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування у них професійної спрямованості, особистісних та професійно-важливих якостей, а також знань, умінь і навичок, отриманих в результаті вивчення навчальних дисциплін і проходження різних видів практик, що, в свою чергу, сприяє формуванню у них здатності до професійної діяльності.

2. Враховуючи мету та завдання дослідження й ґрунтуючись на визначені показники, за кожним з компонентів і критеріїв, були виділені три рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників: високий, задовільний і низький.

3. З метою виявлення стану сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників на практиці був проведений констатувальний експеримент з використанням низки методик, за якими здійснювалось вимірювання рівня прояву кожного з показників відповідного критерію. Результати отримані під час констатувального етапу експерименту показали, що сформованість базових компетентностей майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності зафіксована у невеликій кількості респондентів, що підтверджено низьким рівнем сформованості їх базових компетентностей в процесі фахової підготовки. Результати констатувального експерименту засвідчили

необхідність здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої роботи з підвищення ефективності формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників в ході формувального експерименту, шляхом визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

4. Для успішного та ефективного формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, нами було визначено такі педагогічні умови: стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи; реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики.

Зауважимо, теоретичне дослідження, проведене в межах другого розділу, слугувало базою для експериментального етапу роботи.

Результати досліджень, охарактеризовані в розділі, відображено в публікації автора [50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 73].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Алексеева И. Ю. Диагностика профессионально-важных качеств / И. Ю. Алексеева, А. В. Батаршев, Е. В. Майорова. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
2. Багрій В. Н. Умови успішного практичного навчання майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць; редкол.: І. А. Зязюн (гол. ред.) та ін.. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». 2008. Вип. 18. С. 279–283.
3. Бажанова Е. П. Факторы развития качеств специалиста социальной сферы в стиле коучинг. *Научно-исследовательские публикации*. 2014. № 4 (8). С. 98–103.
4. Балл Г. О. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навчальний посібник / Г. О. Балл, М. В. Бастун, В. І. Гордієнко та ін. Хмельницький: ТУП, 2001. 330 с.
5. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
6. Бауэр В. В. Педагогические условия самореализации будущего учителя в процессе педагогической практики. *Проблемы и перспективы развития образования* : материалы междунар. науч. конф. Т. II. Пермь: Меркурий, 2011. С. 40–42.
7. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навчальний посібник / О. В. Безпалько. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
8. Бернлер Г., Юнссон Л. Теория социально-психологической работы / Пер. с шведского. Общ. ред. С. Ю. Горлова. М., 1992. 340 с.
9. Богущ А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання. *Виховання і культура*. 2001. № 1. С. 62–67.
10. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи кобразовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
11. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. М.: ИСП РАО, 1999. 184 с.
12. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога.

Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ Перун, 2009. 1736 с.

14. Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. М.: НИВШ, 1986. 40 с.

15. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. М.: Логос, 2011. 288 с.

16. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.

17. Галагузова Ю. Н., Ларионова И. А. Интегративно-дифференцированный подход в профессиональной подготовке социальных педагогов и специалистов социальной работы : монография. Екатеринбург, 2007. 172 с.

18. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: Планер, 2010. 308 с.

19. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. СПб.: Речь, 2006. 144 с.

20. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХП) / М-во праці та соц. політики України. Вип. 80: «Соціальні послуги». К.: НДІ праці і зайнятості населення, 2016. С. 51-53.

21. Доэл М. Практика социальной работы: Упражнения и методические разработки для обучения и повышения квалификации социальных работников: пер. с англ. / М. Доэл, С. Шадлоу. М.: Аспект Пресс, 1995. 236 с.

22. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Мн.: Харвест, 2006. 416 с.

23. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. К.: Юрінком Інтер, 2008. 772 с.

24. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверської. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

25. Етика соціальної роботи: принципи і стандарти (Ухвалено Міжнародною федерацією соціальних працівників (МФСП). Соціальна політика і соціальна робота. 1998. № 4. С. 67–75.

26. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. М.: Академия, 2008. 208 с.
27. Захаріна Є. А. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи: теорія та методика : монографія / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: КПУ, 2012. 439 с.
28. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. М.: Педагогика. 1987. № 1. С. 29–32.
29. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность. *Социальная работа*. 1992. № 2. С. 15–19.
30. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
31. Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
32. Карпенко Є. М. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир, 2014. С. 11.
33. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии, 2005. 421 с.
34. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-метод. обеспеч. : учебное пособие. К.: Высш. Шк., 1990. 248 с.
35. Корнещук В. В. Формування професійної надійності сучасних фахівців соціономічної сфери діяльності : навчальний посібник. Одеса, 2009. 110 с.
36. Курприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2001. № 2. С. 101–104.
37. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 112 с.
38. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Барнаул, 2013. 150 с.
39. Лоренц И. Социальная работа в изменяющейся Европе. Амстердам К.: КМА, 1997. 184 с.

40. Лукашевич М. П. Соціальна робота в Україні: теоретико-методичні засади / М. П. Лукашевич, І. І Мигович, І. М. Пінчук. К.: МАУП, 2001. 126 с.
41. Мальцев В. А. Система ценностей социального работника и психологические основания ее эффективного становления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кемерово, 2001. 178 с.
42. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: Наказ Міністерства освіти України. Офіційний вісник України. від 08.04.1993. № 93.
43. Рамон Ш. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации / Под. ред. Ш. Рамон и Р. Сарри. М.: Аспект Пресс, 1996. 157 с.
44. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
45. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: монографія. К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. 343 с.
46. Симоненко В. Д., Фомин Н. В. Современные педагогические технологии: учеб. пособие. Брянск: РИО БГПУ, 2001. 395 с.
47. Слостенин В. А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия. *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт*. Москва-Тула: СОЮЗ-Просвещение, 1993. С. 265–275.
48. Соціальна робота в Україні : навчальний посібник / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
49. Соціальна робота: технологічний аспект : навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
50. Стрельбицька С. М. Виробнича практика як умова формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали одинадцятої міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 17 травня 2018 р.) / гол. ред. В. В. Корнещук. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2018. С. 194-196.
51. Стрельбицька С. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на розвиток особистості

майбутнього фахівця. *Стан та перспективи розвитку педагогічних та психологічних наук: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції*. К.: 2014. С. 55-57.

52. Стрельбицька С. М. Компоненти, критерії та показники сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Innovative approaches to the development of science: Materials of international scientific and practical conference*. June 1, 2018. Dublin, Ireland.: ed. for the production Holdenblat M.A.NGO «European scientific platform». 2018. Part 1. P. 161–165.

53. Стрельбицька С. М. Коучинг-технологія як засіб формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ЗВО. *International Multidisciplinary Conference «Key Issues of Education and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland»*. Stalowa Wola, Republic of Poland: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. Volume 2. P. 154–157.

54. Стрельбицька С. М. Професійно-важливі якості особистості майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ. *Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення: Збірник наукових праць за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / за заг. ред. В. А. Поліщук, С. М. Калаур, Г. І. Слосанської*. Тернопіль: Вектор, 2015. С. 149–155.

55. Стрельбицька С. М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ: збірник наукових праць «Педагогічні науки». Вип. LXIX. Т. 2. Херсон: «Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 147–151.

56. Стрельбицька С. М. Теоретичні засади особистісно-орієнтованого підходу в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. Одеса, 2013. Спецвипуск. С. 206–212.

57. Стрельбицька С. М. Управління якістю підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конф. Теорія та практика управління педагогічним процесом (м. Одеса, 25–27 травня 2017 р.)*. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», 2017. С. 120–124.

58. Стрельбицька С. М. Формування професійно-важливих якостей особистості майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXIV. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. С. 221–231.
59. Стрельбицька С. М. Формування професійної культури майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток* : колективна монографія / кол. авт.; відп. ред. Г. Є. Улунова. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 102–114.
60. Український педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко. К.: Либідь, 1997. 375 с.
61. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.
62. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1981. С. 474.
63. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*, 2004. № 8. С. 34–41.
64. Холостова Е. И. Социальная работа: история, теория и практика : учебник. М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. 905 с.
65. Шадриков В. Д. Способности человека. М.: Институт практической психологии, 1997. 288 с.
66. Шардлоу Стивен Определение социальной работы / Что такое социальная работа. К., 1996. 30 с.
67. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін : навчальний посібник. К.: Академія, 2011. 224 с.
68. Шмелёва С. В. Содержание и методика социально медицинской работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Шмелёва, В. Г. Тактаров. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 224 с.
69. Юрова Т. В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития :

монографія. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. 224 с.

70. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників : навчальний посібник. К.: Знання, 2005. 325 с.

71. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. 316 с.

72. International Association of Schools of Social Work & The International Federation of Social Workers. Joint agreed definition. Copenhagen, 2001. P. 7–14.

73. Strelbitskaya S. M. Professional reflexion as a necessary condition for formation future social works specialists' competence at the university. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration: VII International Conference*. Israel.: Ariel University Ariel, № 7. P. 344–349.

74. Tuning educational structures in Europe / Line 1. Learning Outcomes. Competencies methodology, 2001–2003. P.10.

75. UNESCO 2012. The Sector for External Relations and Public Information of the UNESCO. UNESCO, 2013. P. 1–15.

76. Weinert F. E. Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit / F.E. Weinert. Basel. 2001. S. 25.

77. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 1959, № 66. P. 297–333.

78. Woodruffe C. Competent by any other name / C. Woodruffe. *Personnel Management*. 1991. Sep. P. 30–43.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Модель та експериментальна методика формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників

3.1.1. Модель та логіка експериментального дослідження на формувальному етапі

В якості дієвого методу дослідження особливостей формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників в процесі навчання у ЗВО, звертаємося до методу моделювання, оскільки він дозволяє найбільш повноцінно вивчити особливості даного процесу. Метод моделювання широко застосовується в науці та є об'єктом дослідження багатьох учених (Ю. Бабанський, І. Блауберг, А. Дахін, Б. Гершунський, М. Євтух, М. Кларін, В. Краєвський, О. Мещанінов, Н. Ничкало, В. Семиченко, В. Штоф та ін.). Поняття «моделювання» увійшло в педагогічний обіг з технічних наук і трактується як «створення проекту моделі того, що потім буде зроблено в дійсності» [4, с. 51]. Педагогічний процес завдяки моделюванню стає технологічним, в результаті чого «створюється педагогічна технологія, що забезпечує розвиток учасників педагогічного процесу, педагогічне моделювання стає сполучною ланкою між практикою й педагогічною теорією». Моделювання в педагогіці є одним з ключових понять, що вживаються для характеристики пошуків щодо вдосконалення процесу навчання на основі побудови педагогічних моделей. Моделювання освітнього процесу необхідне для визначення цілей, способів і засобів їх досягнення, отримання належних результатів. Вчені вважають, що шляхом моделювання процесу професійної підготовки можливо створити оптимальну дидактичну модель, а саме модель процесу навчання або професійної підготовки [28, с. 30].

Модель (фр. *modèle*, від лат. *modulus* – «міра, аналог, зразок») – це система, дослідження якої служить засобом для отримання інформації про іншу систему, це спрощене уявлення реальної будови та/або процесів, явищ, які протікають у ньому.

У словнику професійної освіти модель схарактеризована як зразок, примірник чого-небудь; зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму; тип, марка, зразок конструкції; схема для пояснення якогось явища або процесу [37, с. 195]. Побудова і дослідження моделей, тобто моделювання, полегшує вивчення наявних в реальному процесі властивостей і закономірностей. Модель застосовують для потреб пізнання. Вона важлива не сама по собі, а як інструмент, який полегшує пізнання і наочне уявлення [29, с. 46]. Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [1, с. 16].

До моделі професійної діяльності дослідники висувають різні вимоги. У дослідженні спиралися, зокрема, на думку тих учених, які вважають, що модель повинна бути адекватною реальності (повинна забезпечувати максимальну відповідність між професійно-теоретичною та практичною діяльністю майбутнього фахівця); динамічною (повинна періодично відтворюватися, завдяки чому може бути досягнуто безперервне відображення змін, які відбуваються в суспільстві) і водночас консервативною (повинна забезпечити накопичення та освоєння традиційних професійних знань, умінь, яким вже володіє дана професійна спільнота); випереджаючої час, що визначає перспективи в підготовці фахівця, тобто повинна носити прогностичний характер.

Під моделлю розуміємо відображення реального об'єкта дослідження, що має здатність заміщати його в процесі фахового навчання у ЗВО. При побудові моделі враховували сучасні вимоги до якості надання освітніх послуг та актуальні потреби підготовки майбутніх соціальних працівників, здатних до виконання професійної діяльності. Для успішної побудови моделі формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, було сформульовано мету, визначено завдання ефективної організації відповідного освітнього процесу, обрані необхідні форми, методи та засоби навчання.

Схарактеризуємо блоки розробленої моделі (наочно подаємо у рис. 3.1).

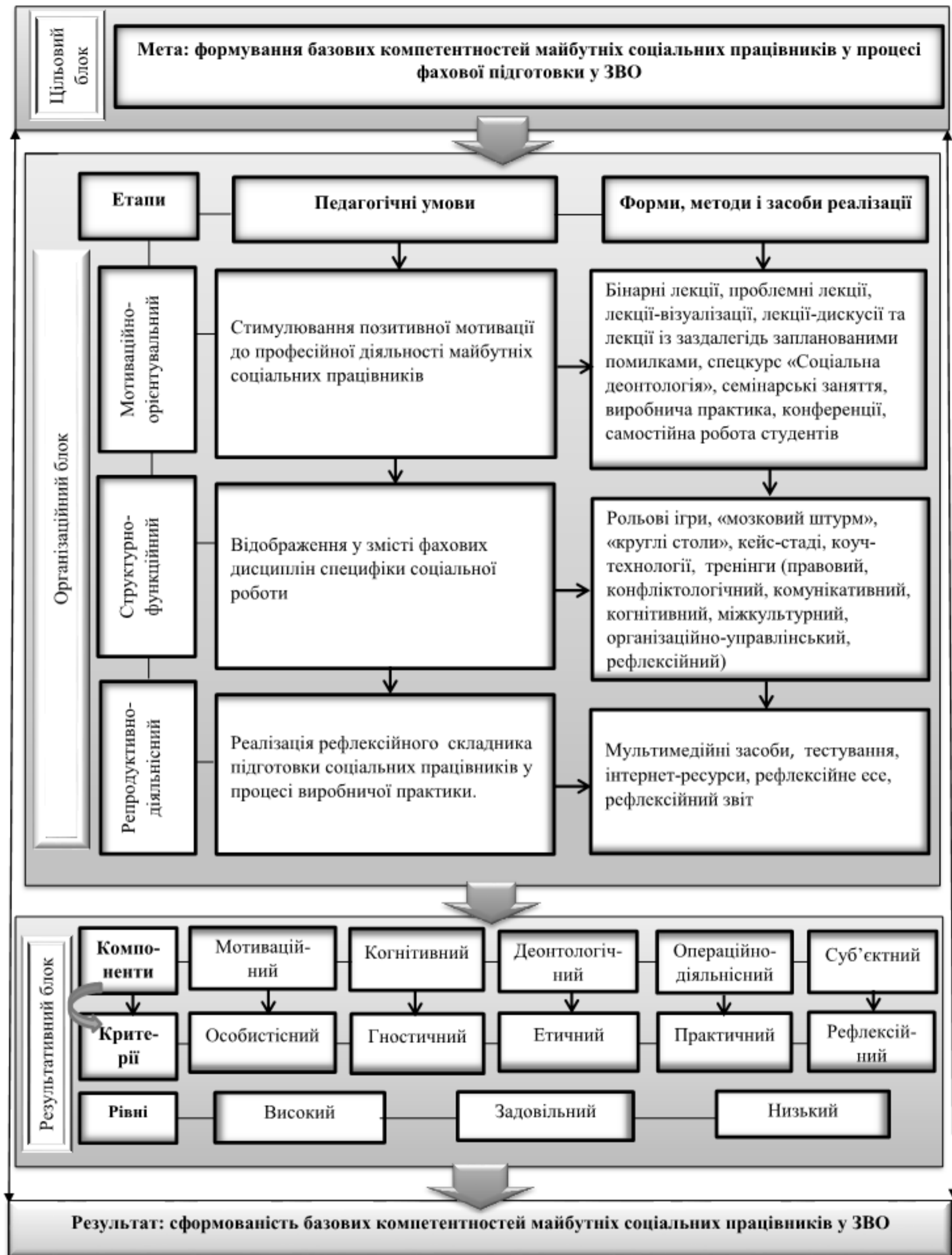


Рис. 3.1. Модель формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО

Цільовий блок містить поставлену мету, яка полягає у формуванні базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО. Означена мета має універсальний і специфічний характер: універсальність мети не залежить від профілю підготовки; специфічність мети зумовлена особливостями самої професії майбутніх соціальних працівників і полягає у формуванні базових компетентностей майбутніх фахівців соціономічної спрямованості у процесі фахової підготовки. Саме мета є основним вектором на пряму всього подальшого моделювання, їй підпорядковуються решта компонентів моделі.

Організаційний блок розкриває етапи формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників: мотиваційно-орієнтувальний, структурно-функційний і репродуктивно-діяльнісний; комплекс педагогічних умов, форм, методів і засобів. Кожний етап відповідає конкретній педагогічній умові, яка реалізовується певними формами, методами і засобами реалізації.

Для успішного та ефективного формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, було визначено такі педагогічні умови: стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи; реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики.

Реалізація педагогічних умов відбувається засобами конкретних форм, методів і засобів організації освітнього процесу, так П. Шляхтун зазначає, що функціонування освітнього процесу ЗВО можливе лише за умови поєднання цілей, завдань, змісту і методів навчання, яке здійснюється у формах і видах організації освітнього процесу (навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи) [64, с. 94].

Форми організації освітнього процесу розкриваються через способи взаємодії викладача зі студентами, під час розв'язання дидактичних завдань. Вони виявляються різними шляхами керування діяльністю, спілкуванням і взаємовідносинами. У них реалізується зміст професійної освіти, освітні

технології, стилі, методи й засоби навчання. Форма організації навчання – певна структурно-організаційна та управлінська конструкція освітнього заняття залежно від його дидактичних цілей, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання [15, с. 44].

У дослідженні використовувались такі *форми організації освітнього процесу* як: бінарні лекції, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-дискусії та лекції із заздалегідь запланованими помилками, спецкурс «Соціальна деонтологія», семінарські заняття, виробнича практика, конференції, самостійна робота студентів.

Відтак, лекції спонукали майбутніх соціальних працівників до самостійної освітньої діяльності щодо оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками з напрямку «Соціальна робота», до постійного пошуку нових знань, до професійної та громадської активності, розвитку і формування позитивних інтересів. Під час формування у майбутніх соціальних працівників базових компетентностей, закладаючи перехід від передавання інформації до активного засвоєння змісту навчання із залученням механізмів теоретичного мислення і всієї структури психічних функцій, було проведено такі види лекцій, як: *бінарні лекції, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-дискусії та лекції із заздалегідь запланованими помилками.*

Наступною формою організації освітнього процесу був спецкурс «Соціальна деонтологія», лекційні та практичні заняття якого, дозволяли студентам засвоїти професійно-етичні вимоги до організації діяльності соціальних працівників, сприяли формуванню професійно важливих якостей; формували здатність урахувати етнокультурні особливості у системі моральних взаємовідносин у практиці соціальної роботи. Будучи специфічною діяльністю, соціальна робота містить неповторні ситуації, суперіччя, які необхідно вирішувати в самому процесі діяльності та які почасти є предметом цієї діяльності. Ця обставина викликає необхідність дотримуватися в діяльності особливих морально-етичних принципів і норм. Сьогодні для соціальної роботи все більшого значення набуває питання про необхідність визначення моральних критеріїв відповідальності кожного

соціального працівника за свою професійну діяльність, що вимагає створення єдиного підходу до встановлення моральних принципів і норм, однозначного їх розуміння, вироблення єдиної системи цінностей та ідеалів. Кожен соціальний працівник повинен дотримуватися таких правил і норм, повинен нести відповідальність за те, щоб його діяльність була спрямована на задоволення як власних потреб, так і потреб клієнта [55, с. 95].

Серед форм організації процесу формування базових компетентностей у майбутніх соціальних працівників є *семінарські заняття*, на яких обговорювались питання із тем, визначених робочою програмою. А. Вербицький розглядає семінар як один із видів занять, головна мета якого полягає в тому, щоб забезпечити студентів можливістю практичного застосування теоретичних знань в умовах, що моделюють форми їх майбутньої професійної діяльності [5, с. 44]. За визначенням П. Шляхтуна, семінар – це вид групових занять з певної наукової, навчальної або іншої проблеми, обговорення учасниками заздалегідь підготовлених повідомлень, доповідей тощо [64, с. 104]. Під час проведення семінарського заняття, на відміну від лекції, викладач безпосередньо спілкується зі студентами, має можливість ставити їм запитання, вислуховувати відповіді, вести дискусію, студенти, у свою чергу, можуть звертатися із запитаннями до викладача.

Виробнича практика студентів є однією із важливих форм освітньої діяльності, що здійснюється з метою набуття умінь і навичок приймати самостійно рішення в реальних виробничих умовах. Вона покликана підготувати соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності, забезпечити належний рівень їхньої професійної підготовки [44, с. 196].

Важливою формою організації освітнього процесу є самостійна робота *студентів*, яка позитивно стимулює інтерес соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності та актуалізує систему мотивів до професійного зростання й саморозвитку. Самостійна робота студентів планується та виконується за завданнями викладача, як під його керівництвом викладача, так і без його безпосередньої участі. Обсяг самостійної роботи студентів регламентується робочим навчальним планом ЗВО та освітньою програмою відповідної дисципліни.

Самостійне вивчення навчального матеріалу передбачає високу самоорганізацію соціальних працівників і досконале володіння способами та методами отримання професійних знань [51, с. 8]. Основними дидактичними цілями самостійної роботи соціальних працівників є: систематизація та закріплення теоретичних знань і практичних умінь студентів; розширення й поглиблення теоретичних знань; формування вміння працювати з різними літературними джерелами; розвиток самостійності, відповідальності, організованості; формування здатностей до розвитку самостійного мислення; розвиток уміння самостійно проводити науково-дослідницьку роботу.

Цілеспрямований процес передання та засвоєння знань, професійних умінь і навичок із соціальної роботи передбачає використання певних прийомів, способів, які в сукупності утворюють ще один елемент розробленої нами педагогічної моделі. Методи, як наукова категорія є способом досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність. Методи навчання – це засоби взаємопов'язаної діяльності викладача й студента, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку [57, с. 56]. З усього різноманіття методів активного навчання в рамках нашого дослідження найбільший інтерес представляють: рольові ігри, «мозковий штурм», «круглі столи», кейс-стаді, коуч-технології, тренінги (правовий, конфліктологічний, комунікативний, когнітивний, міжкультурний, організаційно-управлінський, рефлексійний). Важливим компонентом розробленої педагогічної моделі, який разом з формами та методами утворює організаційну складову, є засоби формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Серед них, визначаємо: мультимедійні засоби, тестування, інтернет-ресурси, рефлексійне есе, рефлексійний звіт.

У *результативному блоці* подано структурні компоненти базових компетентностей майбутніх соціальних працівників: мотиваційний, когнітивний, деонтологічний, операційно-діяльнісний, суб'єктний; критерії: мотиваційний, гностичний, етичний, практичний та рефлексійний; рівні: високий, задовільний, низький.

Підсумовуючи зазначимо, що вивчення сучасного стану та розвитку

досліджуваної проблеми, вдосконалення теорії і практики формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, виявило необхідність застосування методу моделювання як методу наукового пізнання, який дозволяє не тільки цілісно вивчити та наочно уявити досліджуваний процес, а й визначити раціональні способи його побудови й управління.

Експеримент – метод наукового пізнання, який полягає у спеціальному, цілеспрямованому вивченні будь-якого явища дійсності в контрольованих і спрямованих умовах. Експеримент має комплексний характер, бо передбачає використання таких методів дослідження, які взаємодоповнюють один одного та призначені для об'єктивної та доказової перевірки достовірності педагогічної гіпотези. В експерименті поєднано процеси формування, розвитку, виховання та освіти особистості, а також умови, методи та форми його протікання.

Процедура експериментального доказу достовірності та коректності моделі формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників побудована на ідеї порівняння контрольної та експериментальної груп і подальшої оцінки результатів застосовуваних методик.

Експериментальне дослідження проводилось у кілька етапів. Всі етапи експерименту логічно взаємопов'язані і об'єднані спільною метою.

3.1.2. Експериментальна методика формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що процес формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки вимагає поетапного та логічного вибудовування методичної системи, тобто комплексу форм, методів і засобів навчання.

Відтак, відповідно до завдань експериментального дослідження та для їх вирішення було розроблено методику, яка дозволила реалізувати модель формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Зауважимо, що експериментальна методика базується на конкретних підходах (компетентнісний, контекстний, особистісно-орієнтований,

діяльнісний, акмеологічний) і принципах (комплексність, соціальна обумовленість, відповідність, перспективність, практична спрямованість, свідомості, активності і самостійності). Зокрема, *компетентнісний підхід* – дозволяє розкрити сутність змісту і структуру базових компетентностей; відображає усвідомлену потребу соціуму в підготовці студентів, які не тільки знають, але і вміють застосувати свої знання в майбутній професійній діяльності, основоположним є те, що результатом освіти є не окремі знання, вміння і навички, а здатність випускників до продуктивної і ефективної діяльності в різних соціально значущих ситуаціях. Компетентнісний підхід обумовлює переорієнтацію освітнього процесу з трансляції знань й формування умінь і навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетентностей, які передбачають розвиток потенціалу та здібностей майбутнього фахівця до професійної діяльності в умовах ринкової економіки, насиченого інформаційно-комунікаційного простору [62, с. 60]. *Контекстний підхід* дозволяє здійснити підготовку фахівця в контексті його майбутньої професійної діяльності та націлити освітній процес на формування базових компетентностей, які є важливою складовою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Контекстний підхід передбачає створення навчально-професійних ситуацій в процесі фахової підготовки, в яких реалізується установка на майбутню професійну діяльність і відбувається формування базових компетентностей, необхідних для її здійснення [5, с. 78]. *Особистісно-орієнтований підхід* створює умови та орієнтує на формування в процесі фахової підготовки всебічно розвиненої особистості, становлення її як професіонала, здатної до самовизначення, самоосвіти та саморегуляції; сприяє становленню індивідуальності студентів, створює можливості самореалізації; у студентів з'являється власна внутрішня оцінка як узгодження з самим собою та зі своєю життєвою перспективою [38, с. 17]. *Діяльнісний підхід* – необхідний для формування здатності студентів до соціально спрямованої діяльності з вираженим мотивом на досягнення кінцевого результату своєї діяльності, її змісту та формування професійних умінь і навичок у процесі діяльності; дозволяє посилити практичну складову – важливу складову компетентності особистості, адже

«...знати – означає не просто пам'ятати певну інформацію (як часто вважається в традиційному навчанні), а виконувати певну діяльність, пов'язану з цією інформацією та використовувати її для здійснення діяльності» [16, с. 22]. Діяльнісний підхід орієнтований на результат освіти, при цьому студент не тільки отримує готові знання, а й активно сам пізнає нове в процесі виконання професійно корисних дій і операцій, реалізує свій творчий потенціал, самостійно вибирає способи діяльності для досягнення поставленої мети і націлений на рефлексивну діяльність і оцінку результатів виконаних робіт; сприяє контролюванню особистістю самореалізацію в навчальній діяльності. *Акмеологічний підхід* полягає в тому, що розвиток базових компетентностей майбутніх соціальних працівників «ґрунтується на загальних психолого-акмеологічних засадах. Це потреба майбутніх соціальних працівників в досягненні мети, тобто – високий рівень мотивації «змінити себе», це високі професійно-особистісні стандарти. Процес становлення майбутніх фахівців починається від початку навчання у ЗВО, до досягнення ними вершин («акме») професійної майстерності. Використовуючи акмеологічний підхід, ми виходили з того, що наука «акмеологія розробляє нові підходи і методи вдосконалення професійної майстерності в різних галузях професійної діяльності, досліджує закономірності цього процесу» [43, с. 110]. Потенціал особистості майбутніх фахівців при реалізації базових компетентностей найефективніше розкривається на основі обов'язкового застосування саме акмеологічного підходу.

Для побудови системи формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників в процесі фахової підготовки у ЗВО було обрано такі принципи. Відтак, *принцип комплексності* виступає як узагальнена характеристика складних за змістом і структурою об'єктів. Він передбачає існування певних зв'язків і відносин між всіма компонентами моделі формування базових компетентностей у студентів, які навчаються за напрямком «Соціальна робота». Комплексність містить певні характеристики: структурованість, взаємопов'язаність, взаємозалежність, ієрархічність, інтегративність [9, с. 21]. *Принцип соціальної обумовленості* детермінований тим, що будь-яка професійна підготовка тісно пов'язана з соціальними процесами, які відбуваються в державі та

суспільстві. Суспільство та його потреби детермінують розвиток науки; теорія і практика діалектично взаємопов'язані; процес підготовки студента у ЗВО безпосередньо пов'язаний із замовленням суспільства і держави, з майбутньою професійною діяльністю соціальних працівників [11, с. 24]. *Принцип відповідності* служить додатковим аргументом для обґрунтування істинності нової теорії; дозволяє розкривати єдність логічного та історичного в еволюції науково-теоретичного знання; виконує логічну функцію, що дозволяє пояснювати органічний взаємозв'язок між існуючими теоріями; виконує евристичну функцію, допомагаючи будувати нову теорію на основі старої; служить методом систематизації вже побудованої теорії; виступає як інтегруючий фактор розвитку знання. У нашому дослідженні принцип відповідності, передусім, має на меті узгодження основного стандарту з напрямку «Соціальна робота», який визначає кінцеві вимоги до рівня освіченості, з іншими характеристиками студентів. Реалізується принцип відповідності через узгодження розбіжностей між вимогами, що пред'являються до студента державним освітнім стандартом вищої професійної освіти з напрямку «Соціальна робота» та основних положень кваліфікаційної характеристики професій працівників «Соціальні послуги» [11, с. 51-53]. *Принцип перспективності* полягає в ознайомленні майбутніх фахівців з установами та закладами, в яких вони, в перспективі, будуть працювати та з різними категоріями соціально незахищеного населення, з якими їм доведеться взаємодіяти та надавати допомогу. Реалізація даного принципу вимагає ретельного вибору напрямку професійної діяльності, з метою ознайомлення майбутніми соціальними працівниками у ЗВО з професійними обов'язками в установах різного типу та виду, різних організаційно-правових форм і форм власності, а також різної відомчої належності (освіти, соціального захисту, охорони здоров'я та ін.). Принцип практичної спрямованості визначає тісний зв'язок підготовки майбутніх соціальних працівників із здійсненням ними своєї професійної діяльності. *Принцип свідомості, активності і самостійності* вказує на ставлення самих студентів до участі в процесі навчання; свідомість – це проникнення в суть досліджуваних проблем, впевненість в тому, що нове знання має незаперечну практичну цінність,

сприяє розвитку психологічних і професійних якостей особистості майбутнього фахівця [50, с. 51].

Зазначимо, що виділені теоретико-методологічні підходи та принципи дозволять побудувати оптимально-ефективну модель формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, а також успішно та ефективно здійснити дослідження даного процесу.

Реалізація моделі відбувалася в три етапи. Зупинимось детальніше на кожному етапі. Перший мотиваційно-орієнтувальний етап – передбачав створення сприятливих умов для успішної адаптації студентів у освітньому середовищі ЗВО; формування внутрішньої моделі поведінки; цінності знань і пізнавальної діяльності; розвиток установки на самостійний пошук і набуття професійних знань; діагностика інтересів, мотивації, позитивного ставлення студентів до соціальної роботи та оцінка здатності студентів до оволодіння майбутньою професією – соціального працівника. Зауважимо, що на мотиваційно-орієнтувальному етапі відбувалась реалізація першої педагогічної умови – стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Тривалість означеного етапу охоплює перший рік навчання майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Впродовж цього часу відбувається розвиток навичок самостійної роботи та навчальних умінь: планування і організація свого часу; аналіз навчального матеріалу; аналіз і корекція освітньої діяльності; постановка мети і вибір шляхів її досягнення; організація продуктивної взаємодії; запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу; вирішення проблем, що виникають у освітньому процесі.

Виокремлення стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності у майбутніх соціальних працівників, як педагогічної умови, пов'язуємо із необхідністю спрямування майбутніх соціальних працівників на усвідомлену активність у набутті базових компетентностей та їх позитивним ставленням до професійної діяльності, яке відображено в їхній внутрішній позиції.

На першому мотиваційно-орієнтувальному етапі було розроблено та впроваджено спецкурс «Соціальна деонтологія» – це навчальний курс, який вивчався майбутніми соціальними працівниками на першому курсі протягом

одного семестру, структурований на теми та складається з 60 годин, кількість годин, з них 10 годин лекцій, 20 годин практичних занять, 30 годин самостійної роботи студентів і закінчується у формі заліку (додаток Д). В ході настановних і контрольних періодів навчання основними видами навчальних занять є лекції, практичні заняття та індивідуальні консультації. В ході лекцій розглядаються основні поняття тем, пов'язані з ними теоретичні та практичні проблеми, даються рекомендації для самостійної роботи і підготовки до практичних занять. В ході практичних занять поглиблювались і закріплялись знання студентів з розглянутих на лекціях питань, розвивались навички ведення публічної дискусії, вміння аргументувати і захищати висунуті в них положення, а також їх співвідношення з юридичною практикою. Питання, не розглянуті на лекціях і практичних заняттях, вивчались студентами в ході самостійної роботи. Контроль самостійної роботи студентів над робочою програмою курсу здійснювався на практичних заняттях за допомогою опитування або тестування.

Спецкурс *«Соціальна деонтологія»* зорієнтований на ознайомлення майбутніх соціальних працівників із сутністю професійних обов'язків й специфікою їх реалізації у конкретних видах взаємовідносин і спрямований на формування у студентів: базових знань із соціальної деонтології для подальшого вивчення соціальної роботи як наукової теорії, суспільного феномену, соціальної діяльності; здатність до подальшого вивчення міждисциплінарних засад соціальної роботи; уміння використовувати ефективні підходи до вирішення різних соціальних проблем у сфері соціальних взаємин, які виникають у клієнта соціальної роботи; здатність до застосування на практиці результатів наукових досліджень теорій соціального обов'язку; усвідомлення важливості професійно-етичних принципів і норм у соціальній роботі; необхідності оволодіння професійно-етичними якостями майбутніми соціальними працівниками; уміння самостійно визначати соціально-етичні проблеми та дилеми та важливості їх вирішення; здатність до критичної оцінки власних знань, рівнем освоєння методів досліджень і технологій практики в напрямку прийняття професійних рішень; уміння аналізувати досвід соціальної роботи та її традицій у сфері соціального обов'язку

[52, с. 51-52].

Метою спецкурсу було: формування у них цілісного уявлення про сукупність етичних норм професійної поведінки; вміння користуватися ними і здійснювати саморефлексію професійної поведінки; професійного обов'язку й відповідальності у соціальній роботі; здатності випускників до здійснення професійної діяльності у відповідності з вимогами боргу; формування базових компетентностей, які дозволять ефективно застосовувати їх для вирішення загальних і приватних завдань у майбутній професійній діяльності, при вивченні інших дисциплін професійного циклу і шукати шляхи вдосконалення соціальної роботи. З одного боку, цей спецкурс пропонує самостійну модель осмислення майбутньої професійної діяльності у всіх формах її прояву, з іншого – виступає в якості передумови до тих дисциплін навчального циклу, де кожна з проблем буде розглянута більш глибоко та детально.

Основними завданнями спецкурсу «Соціальна деонтологія» було вивчення: понятійно-категоріального апарату спецкурсу; аксіологічної й понятійно-категоріального апарату спецкурсу; аксіологічної й деонтологічної складових соціальної роботи; комплексу професійних, правових і морально-етичних правил, особистісно-моральних й професійно-етичних принципів і стандартів соціальної роботи; комплексу професійних, правових і морально-етичних правил, складових поняття професійного обов'язку соціального працівника; деонтологічного підходу до вирішення проблемних ситуацій і конфліктів у процесі здійснення професійної діяльності.

Спецкурс «Соціальна деонтологія» відноситься до дисциплін професійного циклу. Зміст спецкурсу в рамках міждисциплінарних і міжпредметних зв'язків скоординовано із загально-професійними дисциплінами, що входять до навчального плану і є базовими компонентами державного освітнього стандарту. І розкриває комплекс норм, настанов і приписів про професійний та моральний обов'язок і відповідальність майбутніх соціальних працівників перед суспільством і державою, перед професією, перед колективом і колегами, перед клієнтом і його близькими та насамперед, перед самим собою. Основна частина спецкурсу

присвячена етичним принципам професійної діяльності соціального працівника. Логіка побудови спецкурсу обумовлена системою послідовної роботи з оволодіння професійної етики від усвідомлення, осмислення ідеалів, до осягнення шляхів і засобів розвитку професійної позиції. Спецкурс «Соціальна деонтологія» складався з п'яти тем. Кожна з тем спецкурсу реалізовуючи своє завдання, логічно продовжувалася. В кожній темі передбачались лекції, практичні заняття та самостійна робота студентів. На лекціях, розглядалися теоретичні положення кожної з тем. Лекції було проведено за активною участю студентів.

На лекції «Соціальна деонтологія – основа професійної діяльності соціальних працівників» розкривались поняття соціальної деонтології, її зміст; поняття й сутність професійного боргу в соціальній роботі; виникнення та історичні етапи розвитку соціальної деонтології як науки та навчальної дисципліни; визначались напрямки соціальної деонтології; формувались уявлення про необхідне вчення як ядро професійної етичної системи. В ході лекції студентам були поставлені питання: Як Ви розумієте ідеал як зразок, норма в соціальній роботі? Як Ви вважаєте, поняття професійного боргу – міф чи реальність? Яке місце і роль соціальної деонтології в системі етики соціальної роботи?

Відповідаючи на поставлені в ході лекції запитання, студенти складали своє уявлення про сутність соціальної деонтології як важливої складової при формуванні базових компетентностей майбутніх соціальних працівників.

На практичних заняттях використовували різні засоби, форми та методи роботи: рольові ігри, «круглі столи», кейс-стаді, вирішення проблемних і конфліктних ситуацій, коуч-технології, тренінги, робота з науковою літературою, мультимедійні засоби, рефлексійне есе, анкетування, опитування, рубіжний контроль, тестування [53, с. 92]. До кожної теми розроблені завдання, які допомагали її кращому засвоєнню та усвідомленню. Крім того, на кожному з практичних занять проводилась робота з психодіагностичним інструментарієм з подальшим обговоренням отриманих результатів. Зазначимо, що на усіх лекціях і практичних заняттях головним було – смислове занурення.

Так, наприклад, на практичному занятті з першої теми, студентам було

запропоновано написати рефлексійне есе з таких тем: «Місце і роль деонтології у системі етики соціальної роботи»; «Поняття і сутність професійного боргу в системі соціальної роботи». Було проведено вправи: «Моя мрія, моя професія», «Я-хочу, Я-можу, Я-треба», «Путівник у житті та діяльності», «Хвалько», «Похвала самому собі», «Аналіз своїх виправдовувань», «Смайли настрою», «Вибір», «Я-треба», «Чому я тут?».

Наприклад, вправа-колаж *«Моя мрія, моя професія»*. Метою вправи була: візуалізація уявлень про професію та своє майбутнє, формування образів бажаного. Для цієї вправи студенти використовували такий інструментарій: папір А3, ножиці, клей, скотч, журнали, газети, кольоровий папір, фломастери. Студентам пропонувалось спробувати себе у творчому поданні своєї мрії, своєї професії. На початку вправи пояснювали майбутнім соціальним працівникам, що таке колаж і, що в процесі творчості людина набагато яскравіше і наочніше може проявити себе, ніж в листі, або в мові. Надалі студенти створювали колаж, покроково: 1) студенти поділились на мікрогрупи по 3-4 особи. Кожній мікрогрупі було видано один аркуш А3, ножиці і клей. Простір аркуша А3 було запропоновано поділити наступним чином: в середині малюнок-колаж тих уявлень, які є загальними для учасників мікрогрупи, а у кутках аркушів і на його берегах кожен учасник вибрав місце для своїх індивідуальних уявлень; 2) після того, як група налаштувалася на роботу, було створено колаж, який детально відображав ті почуття, думки, уявлення, фантазії, пов'язані з професійним майбутнім майбутніх фахівців; 3) коли колаж був готовий, автор демонстрував його групі й надавав детальний опис того, що у нього вийшло, група давала зворотний зв'язок, після чого обговорювався сюжет колажу наступної групи студентів; 4) в кінці заняття, колажі виставлялись на загальний огляд, робились висновки. Виконання цієї вправи, за зізнаннями студентів, відбувалось дуже легко. Студенти були в захваті від того, що можуть візуалізувати уявлення про професію та своє майбутнє. Вони раділи від того, що у них з'явилась можливість відобразити в колажі образ бажаного. Проте, були й такі студенти, яким було складно уявити себе в майбутній професії, що змусило їх замислитись про свій вибір. Зауважимо, що ця вправа сприяла, на наш погляд, також і об'єднанню

студентів. Студенти з великим задоволенням радились один з одним, активно обговорювали свою майбутню професію та свої мрії на майбутнє. Виконання вправи дало можливість студентам подивитись на свою майбутню професійну діяльність, спробувати спрогнозувати, яке майбутнє їх чекає в подальшому та зрозуміти, що все залежить від них самих, потрібно лише докласти зусиль.

Наступна вправа *«Я-хочу, Я-можу, Я-треба»*. Мета: проаналізувати чинники, що впливають на професійне становлення (здібності, можливості, суспільна значущість професії). Для виконання цієї вправи студентам знадобилась дошка, зошити, ручки. Студентам пояснювалось, що з десятків тисяч професій і спеціальностей вони зробили вибір на користь однієї єдиною – «Соціальна робота». Будь-який професійний напрямок людини включає в себе три чинники: «Хочу», «Можу» і «Треба». Майбутнім соціальним працівникам пропонувалось розібратись, що означає «Хочу», «Можу» і «Треба». Яке з них допомогло їм зробити вибір саме з цієї спеціальності, і що, дійсно, вони хотіли отримати, навчаючись у ЗВО, що зможуть або будуть вміти після закінчення навчання за цим напрямком, а також, що потрібно суспільству та соціальна значущість цієї професії. По закінченні проходило обговорення: «Я-хочу» «Які можливості пропонує вам спеціальність? «Я треба», студенти пояснювали поняття й сутність професійного боргу в соціальній роботі. Надалі, майбутні соціальні працівники склали список тих матеріальних і нематеріальних благ, які обіцяє їм їх професія. В кінці заняття відбувався запис на дошці і в зошитах очікувань студентів (зарплатня, відпустки, перспективи кар'єрного зростання, умови праці тощо), було обговорення очікувань майбутніх фахівців, підводились підсумки. Майбутнім соціальним працівникам важливо зрозуміти свою кар'єрну мотивацію, розрізнити мотиви та потреби обрання саме цієї професійної діяльності.

Вправа *«Путівник в житті та діяльності»*. Студенти отримували картки із запитаннями, на які вони давали відповіді-роздуми. Відповіді-роздуми спонукали майбутніх соціальних працівників аналізувати свої дії, вчинки, звички, думки, почуття; розвивали ціннісні орієнтації, мотивацію – бажання стати краще, професійніше. Хто «Я», якщо моя майбутня професія – соціальний працівник?

Який «Я» (мої професійні потреби, інтереси та здібності; особистісні особливості (яскраво виражені якості особистості, позитивні та негативні риси характеру)? Моя місія на Землі, в суспільстві? Де «Я»? Чому «Я» тут? Моя роль, мої права, обов'язки, можливості в майбутній професійній діяльності? Що мені цікаво в майбутній професійній діяльності? Що подобається? Що не влаштовує? Хто ті, інші, що поруч зі мною? Я – майбутній соціальний працівник, який створює проблеми для людей чи здатний вирішувати їх, допомагаючи в цьому їм? Як співіснувати і співпрацювати? Кому і чому я повинен відповідати та співпереживати? Яка ступінь моєї толерантності: так – Кому? Чому?, ні – Кому? Чому?, хочу – Чого?, люблю –Що? Кого?), роблю – Що? На перший погляд, виконання вправи не передбачає ніяких ускладнень. Але, під час обговорення, студенти зазначали, що досить важко відповідати на деякі запитання. Зокрема, на запитання про свою місію на землі та в суспільстві, ступінь толерантності тощо. У деяких студентів виконання цієї вправи викликало супротив. Такого не спостерігалось під час виконання ними інших вправ. Дехто відверто зізнавався, що тільки під час виконання цієї вправи зрозуміли наскільки обрана ними професія є складною та відповідальною. Звичайно, під час аналізу подібних відповідей було виявлено, що такі ж страхи переслідують студентів у житті, заважаючи їм досягати поставлених цілей. Важливо, на наш погляд, що виконання вправи дало можливість студентам подивитись на себе, свій вибір, свою майбутню професію під іншим кутом зору, спробувати спрогнозувати, якими вони будуть в майбутній професійній діяльності в подальшому.

Зокрема, вправа на самомотивацію «Хвалько». Мета вправи: ідентифікація з об'єктом майбутньої професійної діяльності, що надає можливість побачити всі її переваги. Цим об'єктом може стати волонтерство, благодійність або професійно-важливі якості. Завдання полягало в тому, щоб студенти уявили себе об'єктом, до якого виявлено бажання сформувавши інтерес. Описати його від першої особи, наприклад похвалити. Описати, яким чудовим і корисним об'єктом вони є, що вони можуть дати своєму господареві, для цього потрібно проявити уяву й творчу здатність. Через деякий час, вони мали стати самими собою та зробити аналіз свого

об'єкта. Поміркувати над його перевагами, силою, красою. Помилуватись його красою та досконалістю. Студентам були поставлені питання: Чи помітили ви у своїй професійній діяльності щось нове і незвичайне для вас? Що приємне ви хочете своїй професійній діяльності сказати? Потім студентам знову пропонувалось стати цим об'єктом і ідентифікуватись з ним. Усвідомити свої (тобто об'єкта) переваги. Похвалитесь усім прекрасним і корисним, що ви мають, перед іншими людьми. Спробувати переконати інших у тому, що ви чудовий, сильний і корисний (бажано спиратися на явні переваги). Наприклад, один із студентів, виконуючи запропоноване завдання та прагнучі розвинути інтерес до своєї майбутньої професії – соціального працівника, уявив себе системою соціального захисту й вихваляв свої переваги: «Я найкраща система в країні, та навіть у Європі. Погляньте тільки на мене, яка я чудова, як я допомагаю своїм клієнтам, один раз прийшовши до мене на консультацію, клієнт потім завжди звертався до мене, оскільки я всім допомагаю. Я вмію слухати. Це подобається клієнтам. Спробуйте прийти до мене – і ви назавжди полюбите мене. А коли ви прийдете і я вам допоможу – ви відчуєте радість і віру у професіоналізм в напрямі соціальна робота! Скільком клієнтам з різних соціально незахищених верств населення я допоміг!».

Виконуючи цю вправу кілька разів у різних варіаціях, студенти знаходили багато цікавого та привабливого в тому об'єкті, з яким ідентифікувалися. Прагнучі переконати й зацікавити інших, вони підсвідомо впливали на самих себе, змінюючи ставлення до об'єкта. Умовами успішного виконання цієї вправи були не тільки їхня уява, але і прагнення знайти щось цікаве, корисне, прекрасне у майбутній професійній діяльності.

Так, вправа на самомотивацію *«Похвала самому собі»*. Метою вправи було – навчитися підтримувати, підбадьорювати і надихати самих себе, оскільки це дуже допомагає в як в освітній діяльності, так і в майбутній професії з обраного напрямку. Згадуючи і емоційно посилюючи дії, які в минулому приводили до успіху, студенти мали надихнути себе на подальші досягнення. Студенти повинні були згадати події, коли вони досягли успіху, проявивши наполегливість, цілеспрямованість,

кмітливість тощо. Згадати емоційний стан (задоволення, підйом), у якому вони перебували у ситуації успіху та перемоги. Похвалити себе та сказати самим собі кілька приємних слів. Наприклад: «Молодець! Чудова робота! Так і далі тримати!»; Зобов'язати себе й далі так працювати (проявити наполегливість, цілеспрямованість тощо). Відтак, один із студентів похвалив себе за помітний прогрес у навчанні, якого він досяг завдяки систематичній, наполегливій роботі: «Чудово! Недарма ж було витрачено стільки зусиль! Щоденна робота дала свої результати! Я молодець, що працював так багато, а головне, систематично! Далі не розслабляйся, а працею ще більше! Я зобов'язую себе щодня працювати щонайменше одну годину над своїм удосконаленням!»

Вправа на самомотивацію *«Аналіз своїх виправдань»*. Метою проведення було те, що більшість причин невдач є внутрішніми, тобто студенти самі винні в тому, що недостатньо працюють та в результаті, не досягають успіху в освітній діяльності. Але й на зовнішні чинники (наприклад, коли студенти виправдовуються тим, що ніхто їм не допомагав), як і внутрішні, можна впливати. Адже цілком ймовірно, що вони й не зверталися ні до кого за допомогою, не шукали людей, які могли б допомогти. У цьому випадку студентам пропонується поміркувати над тим, з чи можна звернутися за допомогою до конкретних людей, наприклад викладачів, і отримати її. Коли студенти посилаються на те, що у них дуже багато справ і вони дуже перевантажені, то це може свідчити про: невміння організувати свою діяльність; про невміння визначити пріоритети (що головне, а що другорядне); про відсутність звички систематично працювати (адже можна хоча б 20-30 хвилин виділяти на діло, до якого зазвичай «не доходять руки»).

Метою цієї вправи було: залучення студентів до пояснення (виправдатися), чому вони не виконали те, що задумали, чому не доклали достатніх зусиль для досягнення поставлених перед собою цілей; записати докладно всі виправдання. Наприклад: «Я не виконав завдання тому, що: 1) дуже багато справ, 2) не достатньо здібностей; 3) ніхто не допоміг». Далі, майбутні соціальні працівники аналізували свої виправдання та подумали: Чому ви використовуєте саме такі виправдання? Це залежить від вас або від зовнішніх обставин (які вам не підконтрольні)? Далі,

студенти міркували, які заходи слід провести, щоб виправити становище.

Вправа «Смайли настрою». Мета: отримання зворотного зв'язку. Обладнання: аркуші жовтого кольору, фломастери. Інструкція: студенти за допомогою аркушів і фломастерів відобразили свій настрій на момент закінчення заняття, у вигляді смайлика. В кінці всі учасники пояснювали свої почуття, підводились підсумки.

На лекції з теми: «Аксіологічні основи соціальної роботи» – розкривались місце та роль системи цінностей у структурі соціальної роботи, поняття про аксіологію соціальної роботи, визначались цінності як найважливіша підстава сучасної професійної соціальної роботи; визначалась аксіологічна мета діяльності в сучасній професійній соціальній роботі, функції аксіологічної компоненти соціальної роботи; характеризувалась роль системи цінностей у формуванні професійної культури майбутніх соціальних працівників; формувалось розуміння, що людина є найвища цінність у світі й у зв'язку з цим, визнання її як найважливішої умови інституалізації сучасної професійної соціальної роботи, детермінанта її становлення та розвитку, уявлення про поняття гуманістичної спрямованості особистості соціального працівника, структура професійної етико-аксіологічної свідомості фахівця, проблеми формування етичної свідомості соціального працівника, роль сенсу і змісту професійної діяльності у формуванні етичної свідомості фахівця; визначались компоненти та детермінанти професійно-етичної свідомості; характеризувались місце та роль етико-аксіологічної підготовки професійного соціального працівника в професіоналізації соціальної роботи, гуманізації та гармонізації суспільних відносин [56, с. 112]. В ході лекції студентам ставились запитання: Що таке «цінність»? Які цінності майбутньої професійної діяльності, Ви знаєте?, Які цінності професійної діяльності у Вас відсутні?, Які цінності в майбутній професійній діяльності Ви б хотіли мати?, Як Ви розумієте визначення «людина найвища цінність»? Чи можете Ви розкрити роль системи цінностей у майбутній професійній діяльності? Чи важливо в умовах сьогодення мати цінності, зокрема професійні? Обговорення цих питань викликало ажіотаж відповідей у студентів, кожний студент виявляв бажання дати відповідь на

поставлені запитання. Поставлені запитання змусили студентів замислитись щодо майбутньої професійної діяльності, вважаємо, що це позитивно вплинуло на майбутніх соціальних працівників.

На практичному занятті з цієї теми студентам було запропоновано написати рефлексивне есе з теми: «Роль системи цінностей у формуванні професійної культури майбутнього соціального працівника», «Етико-аксіологічні аспекти професійної діяльності соціального працівника».

Було проведено опитування «Чи зможу я консультувати різні категорії соціально незахищеного населення», використано методику полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості, методику «Шкала сумлінності», питальник доброзичливості (за шкалою Кемпбелл), емоційного інтелекту (Н. Холл); інтегральна самооцінка особистості «Хто я є в цьому світі».

Крім того, було проведено вправи, які сприяли формуванню у майбутніх соціальних працівників когнітивної, рефлексійної та комунікативної компетентностей: «Ім'я по колу», «Я можу бути», «Клініка з пересадки органів», «Шість цінностей». Опишемо їх.

Вправа «Ім'я по колу». Студентам було запропоновано назвати своє ім'я та відповісти на такі запитання: Що я ціную в самому собі?, Які якості я ціную в людях?, Що є найціннішим для мене в житті?, Який улюблений фільм (книга) і чому?, Хто мій улюблений герой і чому? У процесі обговорення, студентам пропонувалось дати відповіді на такі запитання: Чи легко, Вам було виконувати дану вправу? Які почуття, Ви відчували, виконуючи дане завдання? З якими труднощами, Ви зіткнулися при виконанні завдання? На перший погляд, виконання цієї вправи не передбачало ніяких ускладнень. Проте, під час обговорення, студенти зазначали, що досить важко розкриватись перед іншими студентами. Дехто відверто зізнавався, що відчував осудливий погляд на собі, що заважало продовжувати відповідати на подальші запитання. В багатьох учасників виконання цієї вправи викликало супротив. Такого не спостерігалось під час виконання інших вправ. Звичайно, під час аналізу подібної поведінки було виявлено, що страх осуду з боку інших переслідує студентів у житті, заважаючи їм досягати поставлених

цілей.

Вправа «*Я можу бути*». Мета: усвідомлення вимог до здоров'я у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників. Студентам пояснювалось, що однією з головних цінностей є здоров'я людини. Будь-яка професія висуває певні вимоги до здоров'я, фізіологічного та психологічного стану, рівня й якості освітньої підготовки людини. Перед майбутніми соціальними працівниками було поставлено запитання про можливості й здатності людини, необхідні для якісного та професійного виконання своєї роботи: Чи знають вони, які якості притаманні кваліфікованому консультанту?, Чи здатні вони виконувати вимоги, що висуваються до майбутніх соціальних працівників в обраному професійному напрямку? Студенти описували, якими якостями та цінностями, відповідно до ДКХП [11, с. 51], повинні володіти майбутні соціальні працівники. Далі обговорювались вимоги професії до здоров'я соціальних працівників. Цікавим, на наш погляд, було й усвідомлення студентами цінності свого фізичного та психічного стану здоров'я.

Вправа «*Клініка з пересадки органів*». Студентам запропоновано розділитися на дві групи та зробити коло, одна група напроти другої. Майбутні соціальні працівники повинні були уявити собі, що всі вони є хірургами медичної клініки й що у них в лікарняному відділенні лежать чотири пацієнта: 1) літній професор, який розробляє вакцину проти раку, його робота вже близька до завершення; 2) шістнадцятирічна вагітна дівчина-сирота; 3) мати двох дітей, чоловік якої нещодавно загинув в автомобільній катастрофі; 4) відомий актор.

Всім їм необхідна пересадка нирки. Без цієї операції вони загинуть. Але зараз в клініку була доставлена тільки одна нирка, і невідомо, коли з'явиться можливість отримати наступну. Студентам потрібно було за 2 хв. вирішити – кому з пацієнтів операція необхідна в першу чергу, інакше нирка зіпсується й до пересадки буде не годна. Тоді її не отримає ніхто. Важливими правилами були: 1) студенти не приймали рішення голосуванням; 2) кожен з учасників погоджувався з груповим рішенням; 3) ні один зі студентів-студентів не залишався осторонь від обговорення; 4) всі студенти в ході дискусії висловлювали свою думку.

В кінці вправи відбулось обговорення та студенти доходили висновків: Чому Ви віддали перевагу саме цьому пацієнту? Яка колективна Вами цінність стоїть за цим вибором? Які цінності стояли за відкинутими Вами варіантами? Як Вам здається, кому б лікарі віддали нирку в нашому суспільстві? Чому більшість цінностей схвалені суспільством? Чи не тому, що Вони утворилися з суспільних цінностей (у кожному суспільстві своя система цінностей). Може, суспільство насправді не таке погане, як вам здається? Необхідно зазначити, що студенти дуже емоційно сприйняли цю вправу, не боялися показувати своїх емоцій, звертали увагу на труднощі, які виникали під час її виконання, ділились враженнями від прожитого досвіду. Цінним, на наш погляд, було те, що студенти самостійно робили висновки про практичне застосування в професійній діяльності отриманих знань. Важливо констатувати, що дехто, на жаль, ніколи раніше над поставленими запитаннями не замислювався і тільки під час виконання цієї вправи замислився.

Вправа *«Шість цінностей»*. Мета вправи: формування важливості та необхідності цінностей у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників. Студентам роздавались по шість аркушів, на яких вони писали те, що для них є цінним в цьому житті й ставили номер на кожному з аркушів з цінностями таким чином, щоб найцінніше виявилось на самому останньому листочку. Потім студенти уявляли собі, що сталося, щось страшне й з їх життя зникла та цінність, яка написана на першому папірці. Вони її м'яли та відкладали папірець і уявляли, як тепер без цієї цінності живеться. Таке саме відбувалось з кожною цінністю по порядку. Кожного разу студентам пропонувалось звернути увагу на внутрішній стан після втрати цінності. Потім студентам оголошувалось, що сталося диво й у них з'явилась можливість повернути будь-яку з цінностей і вони вибирали один із зім'ятих папірців. І так шість разів. В кінці відбувалось дивились чи зберігся колишній порядок ранжування, обговорювались результати та підсумовувалось.

Лекція *«Професійна етика соціальних працівників: основні поняття і принципи соціальних працівників»* дала можливість студентам ознайомитись з етичними стандартами та принципами роботи майбутніх соціальних працівників, які розкрито в Етичному кодексі соціальних працівників і Міжнародній декларації

етичних принципів соціальної роботи; формувала уявлення про етичні зобов'язання соціальних працівників, розкрити відношення до клієнтів, своїх колег, керівника або організації; визначала етичні зобов'язання соціальних працівників перед своєю професією та перед суспільством; визначала орієнтацію на соціальне обслуговування, психологічну та правову допомогу та підтримку громадян, які знаходяться у важкій життєвій ситуації; формувалось уявлення про особистість соціального працівника в процесі професійної діяльності, визначаються вимоги соціальної роботи до професійної діяльності; формувалось уявлення про основні вимоги до якостей особистості фахівця (етико-аксіологічна компонента), етико-аксіологічні аспекти професійного відбору та професійної підготовки фахівців в галузі соціальної роботи [48, с. 31].

В ході лекції обговорювались запитання: Яку силу мають нормативно-правові акти в напрямку соціальна робота: формальну чи фактичну? Яке у Вас ставлення до Етичного кодексу соціального працівника? В чому, на Вашу думку, полягає соціальне обслуговування громадян, які знаходяться у важкій життєвій ситуації? Чи зорієнтовані Ви на соціальне обслуговування, психологічну та правову допомогу та підтримку громадян, які перебувають у важкій життєвій ситуації?

Практичне заняття виявило певний правовий нігілізм серед студентів. Але після того, як студенти попрацювали з нормативно-правовими актами: українськими та міжнародними та визначили, що виконання законодавчих норм залежить від них самих, їхня нігілістична позиція змінилась в позитивному напрямку. На практичному занятті було проведено: методичку мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д. Ладанов, В.О.Уразаєва), методичку діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості, питальник реалізації потреб у саморозвитку. Крім того, було проведено вправи: «Дій за інструкцією», «Ромашка».

Вправа *«Дій за інструкцією»*. Мета: навчитися конкретно виконувати вказівки, усвідомлення важливості правил. Студентам пояснювалось, що у будь-якого професіонала існує посадова інструкція, у відповідність з якою він діє.

Соціальні працівники відповідали на запитання: Чи зустрічались у своєму житті з інструкціями? Що в них зафіксовано? Чи виконували ви їх? Студентам було пояснено, якщо в повсякденному житті інструкції мають більш рекомендаційний характер, то в професійному плані посадові інструкції обов'язкові до виконання. Наступним кроком студенти писали на аркуші паперу покрокову інструкцію виконання якої-небудь дії: «Встань зі стільця, повернись ліворуч, зроби 5 кроків до вікна, підними руку, помахай людям на вулиці». Головними вимогами були: не обмежувати свободу пересування інших учасників, нічого образливого. Всі дії виконувались у написаній послідовності. Далі, аркуші з інструкціями було зібрано, учасники тягнули їх навмання, виконували інструкції. В кінці відбувалось обговорення та підсумовування результатів: Чи була зрозуміла інструкція? Чи виконали ви її від початку до кінця? Чи необхідна інструкція для роботи професіонала? Що для себе ви візьмете з цієї вправи?

Вправа «Ромашка». Учасники по колу передавали дві намальовані ромашки, на пелюстках першої вони писали свої права, на пелюстках другої – обов'язки. В кінці було обговорення та підводились підсумки.

Крім того студентами вирішувались різні правові ситуації.

Ситуація 1. На прийом до соціального працівника прийшла жінка. Від першого шлюбу у неї є дочка дев'яти років. У другій шлюб вона вступила з чоловіком, з яким проживає його чотирнадцятирічний син. Відносини в новій сім'ї між дітьми та батьками не складаються, тобто хлопчик не ладнає з мачухою, а дівчинка – із вітчимом. Через це чоловік з дружиною постійно сваряться. Які з професійно-моральних принципів повинні визначати діяльність соціального працівника? Відповідь аргументуйте.

Ситуація 2. – Ви не могли б прийняти мене без черги, мені дуже важко стояти? – Вибачте, прийняти без черги не зможу, але можу запропонувати вам стілець. Що ілюструє ця ситуація в дії соціального працівника? Відповідь аргументуйте.

Ситуація 3. Соціальний працівник, їдучи у відрядження, попросив свого колегу підмінити його на час відсутності. Колега відмовився, посилаючись на

велику завантаженість. З цієї причини виник конфлікт. Як можна було уникнути конфлікту? Відповідь аргументуйте.

Ситуація 4. Жінка 75 років одна виховала дочку (чоловік загинув на війни). Дочка вмирає від серйозного захворювання. Інших родичів немає. Жінка важко переживає своє горе. Вона стала замкнутою, втратила будь-який інтерес до життя. Сусідка звернулася в службу соціальної допомоги. Чим співчуття відрізняється від співчутливості? Відповідь аргументуйте.

Ситуація 5. У соціальну службу прийшла на роботу випускниця ЗВО зі спеціальності «Соціальна робота». У колективі працювали здебільшого жінки середніх років, які не мали спеціальної освіти. Зауваження молодої колеги викликають роздратування колег. Знайдіть в етичному кодексі соціального працівника норми, які можуть допомогти в цій ситуації. Відповідь аргументуйте.

Ситуація 6. Клієнт: – Я ж минулого разу приходила, ви мені сказали, що всі довідки є. Тобто, не вистачає тільки ось цієї. Тепер знову якась потрібна, тільки – інша. Ви що знущаетесь? Як можна вирішити цю ситуацію? Відповідь інша. Ви що знущаетесь? Як можна вирішити цю ситуацію? Відповідь аргументуйте.

Ситуація 7. 18-на дівчина страждає наркотичною залежністю, вагітна й хоче народжувати, але не може відмовитися від наркотиків. Чи існують межі самовизначення клієнта? Відповідь аргументуйте.

Ситуація 8. До соціального працівника звернулася жінка з проханням влаштувати її мати в будинок для людей похилого віку, бо вона стара й їй важко себе обслуговувати. Дочка живе далеко і не може часто відвідувати свою матір. Соціальний працівник відвідав літню жінку. Вона не хоче переїжджати в будинок для людей похилого віку, але дочка наполягає на цьому. Які дії повинна здійснити соціальний працівник? Відповідь аргументуйте.

Виконання цих вправ та вирішення правових ситуацій дозволило сформувати у майбутніх соціальних працівників правову, когнітивну, комунікативну та рефлексійну компетентності.

У лекції «Професійно-особистісні якості соціального працівника» було показано класифікацію якостей особистості, серед яких вольові, соціально-

психологічні, професійні якості особистості (чесність, конфіденційність, тактовність, терпимість, об'єктивність, комунікативність, конфліктостійкість, стресостійкість, емпатія, організаційні та управлінські якості), морально-етична свідомість соціального працівника, особистість соціального працівника в процесі професійної діяльності, спрямованість свідомості соціального працівника, виховання та самовиховання в процесі становлення особистості майбутнього фахівця.

Теоретичні положення теми лекції не викликали у студентів ніяких ускладнень, навпаки на лекції вони були активними. Студентам пропонувалось відповідати на запитання: Які особистісні якості, на Вашу думку, повинні бути у сучасного соціального працівника? Які особистісні якості, на Вашу думку, характеризують сучасного соціального працівника? Які професійні якості, на Вашу думку, повинні бути у майбутнього соціального працівника? Які, на Вашу думку, професійні якості характеризують насамперед сучасного соціального працівника? Чи володієте Ви відповідними професійними та особистісними якостями соціального працівника? Яка, на Вашу думку, якість повинна бути передусім у майбутнього соціального працівника? Які, на Вашу думку, шляхи вдосконалення професійно-особистісних якостей майбутнього соціального працівника? Які, на Вашу думку, існують шляхи взаємодії майбутнього соціального працівника з клієнтом? Яких професійних якостей, Вам не вистачає? Яких особистісних якостей Вам не вистачає?

На практичному занятті було використано: методику діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко); питальник здатності до соціальної емпатії А. Мехрабієна і Н. Епштейна; питальник особистісної настанови «альтруїзм-егоїзм»; експрес-діагностика організаційних здатностей; експрес-діагностика стійкості до конфліктів; експрес-діагностика поведінкового стилю у конфліктній ситуації.

Було проведено: вправу «Типовий – ідеальний фахівець», гру «Гороховий король», рольову гру «Пастки-капкани», «Що означає бути толерантним?», «Зрозумій іншого», «Емблема толерантності», «Примірка соціальних ролей»,

«Християни – мусульмани», «Ситуація». Опишемо їх.

Вправа «*Типовий – ідеальний фахівець*». При виконанні вправи студенти писали міні-твір на поставлені відкриті запитання: Який, на Вашу думку, має бути типовий фахівець (у відповідності з професією)?, Який, на Вашу думку, ідеальний фахівець (у відповідності з професією)? При обробці відповідей студентів здійснювався аналіз, спрямований на виявлення ступеня відповідності уявлень студентів про ідеального і типового фахівця вимогам, які ставить суспільство до особистості професіонала. Студенти приймали активну участь у виконанні вправи і під час обговорення.

Гра «*Гороховий король*». Мета: розвивати комунікативні навички, мовлення; створити сприятливу атмосферу. Матеріальне забезпечення: горох. Кожний студент отримав по п'ять горошин. Студенти ходили по аудиторії та вступали один з одним у розмову. Зустрічаючись, їм необхідно було один одному по черзі задавати такі запитання, щоб у відповідь вони почули слово «Так» або «Ні». Якщо студент, який відповідає на запитання, вимовляє одне з цих слів, то віддає співрозмовнику одну горошину. Після цього вони розходились й шукали наступних партнерів для розмови. У кого горошини закінчилися, той вибував з комунікації. У кого після завершення була найбільша кількість горошин, той – «Гороховий король». Взаємодіючи, студенти виконувати такі правила: не можна мовчати; не можна уникати контакту і ухилятися від питання. В кінці обговорювались результати та підводились підсумки.

Рольова гра «*Пастки-капкани*». Мета: підвищення рівня усвідомлення можливих перешкод (пасток) на шляху до професійних цілей і уявлення про шляхи подолання цих перешкод. Студентам пояснюється, що для того щоб стати професіоналом їм потрібно буде подолати багато труднощів: усвідомити власні можливості, особисті якості, які допоможуть у навчанні й роботі, уникнути професійних хвороб, не втратити орієнтири в досягненні мети. Обговорювались конкретні труднощі, які можуть очікувати їх у майбутній професійній діяльності. Далі обирався студент, який вигадує собі образ людини (стать, вік, фізичні характеристики), професійні цілі та плани (навчання, працевлаштування тощо).

Після цього всі інші учасники гри по черзі припускали, які є можливі труднощі – перешкоди на шляху до мети. Перший учасник дає відповідь, як майбутній соціальний працівник долає ці перешкоди. Той, хто ставив запитання (той, хто поставив перешкоду), повідомляв свій спосіб подолання. Для запитань та відповідей спочатку вказуються критерії компетентність, ерудованість; спрямованість на досягнення поставлено мети; вміння зважувати своє рішення та враховувати думку оточуючих; адекватна оцінка власних можливостей.

Вправа *«Зрозумій іншого»*. Кожен студент групи протягом 2-3 хвилин описував настрій іншого студента з групи. Уявляв собі його відчуття, стан, емоції, переживання і всю цю інформацію записував на папері. Потім записи всіх студентів зачитувались вголос, а той, чий настрій описували, співвідносив опис зі своїм дійсним станом і підтверджує їх достовірність або спростовує. Коментарі студентів в цьому випадку не були потрібні. В кінці відбувалось обговорення виконаної вправи. Виконання вправи завершилось детальним аналізом та обговоренням, де можливість висловитись мали всі студенти. Вправа передбачала здатність довіряти іншим студентам, вміння відслідковувати свій емоційний стан, емпатійно відчуваючи при цьому стан іншої людини, більш того допомагала краще усвідомити свою приналежність до майбутньої професії, оскільки соціальний працівник повинен вміти слухати і чути всіх і забезпечити конструктивний зворотний зв'язок з ними.

Вправа *«Що означає бути толерантним?»*. Мета: допомогти студентам проаналізувати наявність або відсутність у себе рис толерантної особистості. Учасникам були роздані анкети з рисами толерантної особистості (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Анкета «Риси толерантної особистості»

Риси толерантної особистості	Риси, які у мене є	3 головні риси толерантної особистості	Уявлення групи про толерантну особистість
Інтерес до людей			
Уміння слухати			
Емпатія			

Терпимість			
Альтруїзм			
Тактовність			
Почуття гумору			
Повага інших			
Відмова від тиску та насильства			
Визнання прав інших			
Прийняття інших такими, які вони є			
Взаєморозуміння			

За результатами всіх анкет формувались визначення групою толерантної особистості. В кінці всі учасники пояснювали свої почуття, підводились підсумки.

Вправа *«Емблема толерантності»*. Мета: узагальнення поняття толерантності з позиції групи. Студенти об'єднувались у мікрогрупи. Їх завданням було – намалювати емблему толерантності. Представники від кожної команди демонстрували і пояснювали свої малюнки, в кінці підводились підсумки. Студенти висловлювали своє ставлення до проведеної роботи. Аналізували наскільки корисною вона була, чи всі сподівання здійснились, згадували найяскравіші моменти під час малювання емблеми, ділились враженнями від набутого досвіду, дякували одне одного за плідну співпрацю.

Вправа *«Примірка соціальних ролей»*. Мета: виховувати милосердя та емпатію до різних соціальних груп. Студентами усвідомлювався ступінь толерантності у ставленні до думки іншої людини. Формувались комунікативні навички. Учасникам групи анонімно одягали на голови паперові обручі з написами соціальних ролей (президент, банкір, бомж, директор школи, алкоголік, «панк», ВІЛ інфікована, пенсіонер, «гасторбайтер», олігарх і т. ін.). Учасники підходили один до одного і зверталися з проханнями, питаннями, але при цьому не називали свою соціальну роль. Потім було обговорення: Чи комфортно Ви себе почували? Чи здогадувались Ви про соціальний статус свого героя, якщо так, то за якими ознаками? Наскільки Ви терпимі до інших людей?

Вправа *«Християни – мусульмани»*. Завдання: дослідити стереотипи у ставленні до різних етнічних і релігійних груп, їх зміст, види їх прояву в житті.

Студентів розділили на кілька груп. Кожна група працювала з одним конкретними завданнями. Завдання для першої групи: християни (або білоруси), ми всі знаємо, що білоруси люблять ...; білорусів можна відрізнити по ...; білоруси завжди надходять ...; всі інші вважають, що білоруси Завдання для другої групи: мусульмани, ми всі знаємо, що мусульмани люблять ...; мусульман завжди можна відрізнити по ...; мусульмани завжди надходять ...; усі інші вважають, що мусульмани... . Завдання для третьої групи: євреї, ми всі знаємо, що євреї люблять ...; євреїв можна відрізнити по ...; євреї завжди надходять ...; усі інші вважають, що євреї Кожна група самостійно виконувала своє завдання. Потім об'єднувались в єдину групу й обговорювали відповіді. Запитання для обговорення: Чи було важко виконувати завдання? Якщо для якихось груп це було легше, а комусь – важче, то чому це сталося? Чи збігаються думки всієї групи? Чи справді всі мусульмани / білоруси, євреї такі, як у Вас написано? Яким чином у Вас сформувалася саме така думка? Чи впливають на Вашу думку стереотипи? Підводились підсумки.

Вправа «*Міжкультурні норми і заборони*». Кожен студент групи заповнює умовну таблицю з питаннями, пов'язаними з міжкультурними нормами і заборонами. Питання можуть бути різні. Питання для обговорення: На Ваш погляд, який «правильний / відповідний» вік для шлюбу? Який «правильний / відповідний» вік для шлюбу у вашій культурі? В якій культурі не визнається цивільний шлюб? Чи визнаєте його Ви? Які теми будуть для Вас забороненими, коли Ви говорите з людиною, яку не дуже добре знаєте? Якщо людина розпочне цю тему якою буде Ваша реакція? Які заборони стосовно шлюбу є у Вашій родині? Під час виконання вправи студенти приймали активну участь, ставили запитання, обговорювали, дискутували, підводили підсумки.

Вправа «*Культурна ідентичність*». Культурна ідентичність, усвідомлене сприйняття рідної і чужої культури, етноцентризм, зміна перспектив. Вправа виховує здатність до спостереження та інтерпретації культурних феноменів. Ця здатність стає в нагоді для інтерпретації ситуацій міжкультурного спілкування. Обговорення результатів дослідження було спрямоване на досягнення більш-менш

об'єктивного «погляду зі сторони» на повсякденну культуру, тобто уникати яких би то не було спроб виправдання або засудження спостережуваних феноменів. Студенти емоційно дискутували, наводили приклади. Зауважимо, що зроблений в кінці студентами підсумок був одностайним, попри активне дискутування. На протязі всього виконання вправи відчувалось емоційне напруження в аудиторії, про в кінці напруження спало. Студенти прийшли висновку, що цінності і прояви будь-якої культури рівноцінні і виправдані в рівній мірі, і що міжкультурна комунікація вимагає здатності «поглянути з боку» на знайомі феномени, що допускають інші шляхи вирішення повсякденних завдань.

Вправа «Ситуація». Мета: розвиток навичок входження в різні емоційні ситуації, переживання відповідних емоцій і станів. Студент вигадував ситуацію, а інші повинні були її подумки пережити, відчути. Питання рефлексії: «Які стани у Вас виникали в різних ситуаціях?», «В який із запропонованих ситуацій Вам було легше всього себе уявити, в якій – складніше?».

Вважаємо, що студенти усвідомили, що саме формування професійно-особистісних якостей потребує певних зусиль та роботи над собою. Виконання цих вправ дозволило сформувати у майбутніх соціальних працівників комунікативну, міжкультурну та рефлексійну компетентності.

На лекції «Обов'язок і відповідальність соціальних працівників у різних видах професійних взаємин» було розкрито поняття і зміст професійного обов'язку, відповідальність майбутніх соціальних працівників, схарактеризовано спеціальні знання та професіоналізм соціального працівника, розкрито уявлення про складні життєві ситуації й шляхи їх вирішення, визначає специфічну професійну цінність соціальної роботи, соціальний статус особистості, особистісні характеристики індивідів і їх відображення в соціальній роботі, вимоги до професії соціального працівника, специфіку діяльності соціального працівника, відповідальність соціального працівника, усвідомлення соціальним працівником свого професійного обов'язку, належна поведінка соціального працівника, типи взаємовідносин в колективі, борг і відповідальність перед суспільством і державою, борг і відповідальність перед колективом, борг і відповідальність перед

клієнтом, борг і відповідальність перед самим собою, професійний борг: критерії його усвідомлення, борг в окремих видах взаємодії в соціальній роботі.

Студентам пропонувалось дати відповідь на запитання: Чи потрібна деонтологія в роботі з клієнтом?, Які деонтологічні принципи в стосунках з колегами Ви знаєте? Яку роль у взаємних зобов'язаннях у колективі відіграє соціальний працівник? Які основні проблеми та суперечності в соціальній роботі? Що Ви знаєте про моральну поведінку в професійній діяльності? Що Ви думаєте про ідеал як зразок і норма в соціальній роботі?

Студенти повинні були написати рефлексивне есе на тему: «Місце і роль деонтології в системі етики соціальної роботи», «Поняття і сутність професійного обов'язку в системі соціальної роботи», «Належна поведінка соціального працівника».

На практичному занятті було використано: методику визначення когнітивно-діяльнісного стилю (Л. Ребекка); методику орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування. Крім того, проводились різні вправи: «Компетенції та компетентності професіонала», «Мій професійний портрет у променях сонця», «Облік обставин» та рольова гра «Подолай перешкоди». Опишемо їх.

Вправа *«Компетенції та компетентності професіонала»*. Мета: сформувати у студентів уявлення про обов'язки, компетенції та компетентності майбутнього професіонала. Студентам було запропоновано пофантазувати про робочий день професіонала – соціального працівника. Важливо було дізнатися, що студенти насправді знають про обов'язки, компетенції та компетентності майбутнього фахівця, що він повинен знати і вміти робити? Кожен студент записував у зошиті ті обов'язки, компетенції та компетентності, які виконує фахівець соціального профілю. А потім записувалось на дошці все, що відзначили у себе студенти. Далі порівнювались відповіді студентів з тими обов'язками, компетенціями та компетентностями які зазначені у ДКХП [11], згідно з яким, розглядається галузь і обов'язками, які зазначені у ДКХП [11], згідно з яким, розглядається галузь і об'єкти їхньої професійної діяльності. В кінці було обговорення та робились висновки.

Вправа *«Мій професійний портрет у променях сонця»*. Мета: сформувати позитивне ставлення до себе як до професіонала, виявити професійно важливі якості. Кожному студенту пропонувалось подумати, чому він заслуговує професійного поваги. Потім на аркуші паперу кожен студент фломастерами малював сонце, у центрі сонячного кола писали своє ім'я або малювали свій портрет. Потім уздовж променів студенти писали всі свої професійні переваги, все хороше, що могли повідомити про себе в професійному плані. Все, що записано, зараховується групі. Умова: потрібно, щоб було якнайбільше променів. Малюнок залишається на пам'ять. В кінці було обговорення та робились висновки.

Вправа *«Облік обставин»*. Мета: розвинути навички самопрезентації, усвідомити власні кар'єрні орієнтації, вимоги ринку праці, сформувати уявлення про себе як про професіонала. Майбутні соціальні працівники повинні були замислитись над тим, як застосувати себе як соціального працівника, як представника своєї професії на ринку праці, яку кар'єру збудувати. Їм пояснювалось, що зараз основні вимоги до них пред'являють викладачі, але скоро вони зіткнуться з вимогами роботодавців. Перед ними ставились запитання: Як Ви вважаєте, чи багато вакансій у Вашій професії? Легко працевлаштуватися? Якими з нами, вміннями та навичками ви повинні володіти? Які обов'язки у майбутніх соціальних працівників? Яка відповідальність настає за невиконання своїх обов'язків? Для того, щоб презентувати себе на ринку праці студенти зібрали воєдино всі знання про себе як особистості та як професіонала. Студенти писали в зошитах уявлення про себе та обрану професію за схемою: вимоги ринку праці; свою майбутню кваліфікацію; обов'язки; відповідальність; сімейно-побутові умови; обмеження по здоров'ю; обмеження за здібностями. Після того, як студенти виконали це завдання, відбувалось обговорення, кожен зачитував свою схему, підводились підсумки.

Гра *«Подолай перешкоди»*. Мета вправи: показати учасникам можливі помилки при постановці цілей для підлеглих. Для цієї гри було обрано 2 добровольця, які будуть виконувати роль керівників. Їх завданням було набрати решту учасників у свою команду. В результаті вийшло 2 рівні за кількістю гравців

команди. «Керівники» зав'язали очі й вели їх до «смуги перешкод», обмеженою мотузками і скотчем. У кожної команди своя смуга з розставленими на ній перешкодами. Орієнтуючись на підказки «керівників», вони повинні були дійти за мінімальний час провести «підлеглих» від старту до фінішу, не зачепивши перешкоди, не виходячи на чужу смугу. Якщо хоча б одна з умов не виконувалась – учасника повертали на старт. Завданням «керівника» було провести свою команду до фінішу за найкоротший час. Допомогати «підлеглим» можна було лише словами». Можливі тільки усні коментарі до дій учасників. Виграє команда, що виконала завдання швидше. В кінці проводилось обговорення за допомогою запитань для «підлеглих» і «керівників»: Чи легко було виконати завдання? Що допомагало? Що заважало? Які почуття виникали, коли інструкція була незрозуміла? Що можна було змінити, щоб досягти великих успіхів? Як давалася інструкція учасникам? За рахунок чого команда домоглася успіху? Завжди інструкції були зрозумілі «підлеглим»? У грі показано, наскільки важлива правильна постановка мети, організація та управління «підлеглими». Дуже часто підлеглі рухаються з зав'язаними очима», і завданням керівника є грамотна допомога й коректна постановка цілей. За підсумками вправи студенти зробили висновок, що одне з найважливіших умінь керівника – правильно ставити мету для себе та своїх підлеглих.

У процесі навчання використовували різні ситуації. Опишемо їх.

Ситуація 1. Соціальний працівник зауважує, що колега приймає від клієнтів подарунки. Як пов'язані борг і відповідальність соціального працівника перед професією та колегами? Відповідь аргументуйте.

Ситуація 2. Два соціальних працівника обговорюють зовнішність і розумові здібності тільки що вийшов з кабінету клієнта. Які порушення етичного кодексу можна побачити в цій ситуації? Яка відповідальність передбачається? Відповідь аргументуйте.

Після кожної вправи проходило обов'язкове обговорення, звертали увагу на труднощі, які виникали під час роботи, ділились враженнями. Важливим є те, що студенти мали можливість робити висновки про практичне застосування в

майбутній професійній діяльності отриманих знань, умінь та навичок, про обов'язки та відповідальність за їх невиконання. Виконання цих вправ та вирішення правових ситуацій дозволило сформувати у майбутніх соціальних працівників правової, комунікативної, конфліктологічної, організаційно-управлінської та рефлексійної компетентностей.

Таким чином, спецкурс дозволив реалізовувати другу педагогічну умову – стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників [49, с. 90]. Під час розробки та впровадження спецкурсу увага приділялась вибору форм, методів і засобів навчання, орієнтованих на професійну модель майбутніх соціальних працівників.

Зауважимо, що в ході вивчення спецкурсу «Соціальна деонтологія» було реалізовано поступовий, поетапний перехід студентів від освітньої діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (ділові та рольові ігри).

Протягом другого структурно-функційного етапу було реалізовано другу педагогічну умову – відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи. Під час вивчення фахових дисциплін використовувались: бінарні лекції, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-дискусії та лекції із задалегідь запланованими помилками. Семінарські заняття проводились у різній формі, методи та засоби відповідно до специфіки фахових дисциплін. Зокрема, рольові ігри, «мозковий штурм», «круглі столи», кейс-стаді, коуч-технології, тренінги (правовий, конфліктологічний, комунікативний, когнітивний, міжкультурний, організаційно-управлінський, рефлексійний) [45, с. 105].

Відтак, рольова гра – імітувала різні професійні ситуації, занурюючи студентів у специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності. Рольові ігри дозволили зробити фахові дисципліни більш реальними, наближеними до професійних ситуацій. Головною особливістю рольових ігор – вони підсилили інтерес студентів через вивчення фахових дисциплін і дозволяють зрозуміти та вивчити матеріал будь-якої складності й будь-якого обсягу. Під час проведення рольової гри кожному учаснику відводилась певна роль і пропонувалось вирішити конкретну ситуативну задачу. Важливим аспектом було те, що згідно з

встановленими правилами в ході гри відбувалась рольова взаємодія учасників. Слід зазначити, що при підготовці до рольової гри були задіяні всі її учасники – як викладачі, так і студенти. Зазначимо, що рольова гра є найефективнішим методом формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, оскільки вона ґрунтується на імітуванні, відтворенні проблемних ситуацій в професії, що спонукають до інтелектуальної активності та професійної діяльності й допомагають зрозуміти відповідальність за свої дії. Більш того, вважаємо, що рольова гра відноситься саме до тих методів, які позитивно стимулюють пізнавальний інтерес соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності.

Рольова гра «Інтерв'юери та респонденти», метою якої був аналіз наявного соціального досвіду взаємодії та формування уміння соціальної поведінки в групі. На початку заняття студенти отримали роздатковий матеріал із роллю (персонажем), яку вони презентували. Ролі були такі: 1) «агресор» – все вирішує з позиції сили, тримає групу в страху, не приховує від оточуючих своїх непривабливих вчинків, грубий, рахується тільки з силою, яка перевершує його власну, не може пройти повз слабких, не зачепивши їх; 2) «жертва» – що б не робив, нічого не виходить, все звикли до цього і чекають від нього промахів, у конфлікті захищається слабо, непереконаливо; 3) «блазень» – повинен розсмішити у будь-якому випадку, оточуючі чекають від нього реплік, сміються з будь-якого його жарту; 4) «улюбленець» – намагається виглядати якомога привабливіше, хоче переконати всіх у своїй компетентності, в особистісній свободі; 5) «примадонна» – завжди в центрі уваги, всі хочуть з нею дружити, всім лестить її увагу, красива, елегантна, заздрить чужим успіхам; 6) «зразкова дитина» – демонструє послух викладачам, повагу, лояльність, завжди ввічлива, з усіма на рівних, послужлива; 7) «інертна особистість» – нерозбірлива в друзях, інтересах, уподобаннях, байдужа до навчання, інфантильна, має неохайний вигляд при наявності супермодних аксесуарів; 8) «жертва» – всі її жаліють, причини можуть бути різні: хвороби, важке сімейне становище, з видом філософа розповідає про свої біди-печалі, їй всі допомагають, протегують, при цьому вона все сприймає як належне; 9)

«інтелектуал» – любить вражати оточуючих своєю обізнаністю, до друзів поблажливий, прагне підкреслювати різницю в знаннях, зневажає грубу фізичну силу; 10) «леді» – холодна, горда, зарозуміла, має обмежене коло спілкування, з усіма, хто не входить в це коло, тримається зарозуміло; 11) «наївнуся» – всім вірить, інформацію не перевіряє, вважає що всі люди прекрасні, доброзичлива, має багато друзів, які іноді користуються її добротою; 12) «лялька» – вважає що всі її люблять, поважають, вважають що в цілому світі найкращої за неї нема, в друзях має переважно чоловіків, яким подобається її краса, вважає що розум – для негарних тощо. Головним завданням студентів було – відповідати на будь-які каверзні запитання від імені персонажу у якого вони перевтілювалися. Всі інші грали ролі «допитливих кореспондентів радіо і телебачення, газет, журналів, різних інтернет-видань і блогерів». В кінці робились підсумки, студенти в стилі «стендап» аналізували себе і роль яку грали. Більшості студентів було весело, не напружно, проте були й такі, яким не сподобалось взагалі, оскільки не змогли розкритись перед іншими студентами.

Рольова гра «Врегулювання конфліктів», відпрацювання умінь і навичок врегулювання конфліктів, усвідомлення необхідності конфліктоусталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій. Викладач призначає ведучого, який розповідає про важливість такого вміння швидко та ефективно згладжувати конфлікти; оголошує про те, що зараз досвідченим шляхом варто спробувати з'ясувати основні методи врегулювання конфліктів. Студенти – учасники розбиваються на трійки. Протягом 5 хвилин кожна трійка вигадує сценарій, за яким двоє учасників представляють конфлікуючі сторони (наприклад, сваряться подружжя, сусіди, підлітки, батьки і діти), а третій – грає роль модератора. До кожної пари конфлікуючих сторін, повинен бути свій модератор, який врегульовує конфліктну ситуацію. На обговорення ведучий виносить наступні питання: Які методи згладжування конфліктів були продемонстровані? Які, на Ваш погляд, цікаві знахідки використовували учасники під час гри? Як варто було повестися тим учасникам, кому не вдалося згладити конфлікт? В кінці відбувався аналіз, студенти робили підсумки.

У свою чергу, використання методу *круглого столу* на заняттях із фахових дисциплін дозволило закріпити та поглибити отримані раніше теоретичні професійні знання, заповнити відсутню інформацію, сформувати вміння вирішувати проблеми, зміцнити позиції, навчити культурі ведення дискусії. Характерною рисою «круглого столу» було поєднання тематичної дискусії з груповою консультацією. В основу круглого столу закладалися кілька точок зору на одне й те саме питання, обговорення яких направляло студентів до прийняття конкретних рішень. Під час проведення «круглого столу» вирішувались такі педагогічні завдання через формування у студентів навичок: активного слухання та комунікації; вміння вислухати різні думки; відстоювати власну точку зору; критичного мислення й прогнозування; знаходження важливої інформації; критичної оцінки доказів; усвідомлення упереджень і переконань; співробітництва й позитивного вирішення проблеми; участі роботи в групі, котрі вирішували суспільно значущі проблеми. Відтак, було проведено круглий стіл з таких тем: «Розвиток соціальної роботи в Україні», «Концепція медико-соціальної роботи в сучасній Україні», «Інноваційні підходи в теорії і практиці соціальної роботи», «Етичний кодекс як основа діяльності майбутніх соціальних працівників», «Несіть людям добро!», «Соціальні проблеми та формування толерантності у молоді» «Трибуна думок. Молоде покоління – турботи і тривоги», «Моя професія – мій шлях до успіху», «Твоя професійна кар'єра», «Підвищення якості освіти через підвищення рівня базових компетентностей майбутніх соціальних працівників», «Знання закону – вимога життя», «Цінності життя: на що ми витрачаємо життя?», «Культура спілкування майбутнього соціального працівника», «Перешкоди на шляху до професіоналізму», «Самоосвіта майбутнього соціального працівника як об'єкт саморозвитку та самовдосконалення».

Метод *круглого столу* організовувався з метою вирішення конкретної проблеми в процесі дискусії. Ведучим круглого столу призначався один із студентів учасників. Учасниками круглого столу були студенти майбутні соціальні працівники. Шляхом узагальнення думок учасники аналізували тези й антитези з теми круглого столу. Основоположним принципом ведення круглого столу був

поділ загальної теми на підтеми. В результаті у студентів з'являлась можливість цілеспрямовано переходити від одного положення до іншого та ставити відповідні запитання один одному. Головною метою круглого столу був обмін думок щодо заявленої проблеми або питання. При цьому ведучий повинен був стежити за тим, щоб кожен учасник дискусії мав можливість висловити свою точку зору. Важливим було те, що в ході дискусії у майбутніх соціальних працівників вироблялась єдина позиція стосовно обговорюваної теми. Зазначимо, що кожен етап роботи круглого столу було ретельно сплановано. Відтак, у змістовній частині роботи круглого столу було визначено параметри дискусії: за якими критеріями проходить обговорення (логіка розвитку теми), далі на цьому будувались основні інформаційні блоки. Наступним кроком визначались правила організації процесу обговорення: кому та в якій послідовності надається слово, регламент виступів, як будуть ставитись запитання – блок питань-відповідей які можна ставити після кожного інформаційного блоку або після кожного виступу та кому будуть ставитись ці запитання. Зауважимо, що студенти майбутні соціальні працівники робили дуже цікаві, яскраві та змістовні презентації, які допомагали наочніше уявити заявлену тему круглого столу. В ході підготовки до доповідей студенти працювали з великим обсягом інформації, що, безумовно, збагачує їх словниковий запас у майбутній професійній сфері, розширює кругозір, знання з обраної професії. На завершальному етапі роботи круглого столу відбувалось: підведення заключних підсумків ведучим; вироблялись рекомендації; встановлювались загальні результати проведеного заходу.

Наступний метод *кейсів (case-study)* – сприяв розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, вибирати оптимальний варіант і скласти план його здійснення, а також виробляти у майбутніх соціальних працівників стійку навичку вирішення практичних завдань. За допомогою методу кейсів у студентів було розвинуто аналітичні, практичні, творчі, комунікативні, соціальні навички. В рамках ситуаційного підходу застосовувались ситуаційні вправи, ситуаційні завдання, конкретні ситуації, при цьому студенти пропонували один або декілька варіантів вирішення ситуацій, що мають місце на практиці. Робота з кейсами

передбачала цілий комплекс дій (ціннісно-орієнтовних, оціночних, правових, пошукових, імітаційно-практичних, рефлексійних), які забезпечували удосконалення всіх компонентів когнітивної, комунікативної, організаційно-управлінської, конфліктологічної, правової та рефлексивної компетентності майбутніх соціальних працівників [46, с. 154]. Крім того, в процесі вирішення кейсів виявились задіяні, в тому чи іншому поєднанні, практично всі основні методи роботи з правової дійсністю: системний аналіз, правове проектування, порівняльно-правовий і формально-юридичний аналіз, підготовка юридичного висновку тощо. Відтак, при вивченні теми «Соціальний захист та його організаційно-правові форми» з фахової дисципліни «Соціально-правовий захист населення» майбутніми соціальними працівниками розв'язувались різні кейси. Опишемо деякі з них.

Кейс 1. У Головне Управління праці та соціального захисту населення звернулася мешканка району з проханням допомогти її сусідці. Вона розповіла, що з нею в під'їзді проживає літня жінка Ніна Іванівна. Жінка останнім часом зовсім ослабла, вона дуже погано пересувається, постійно проблеми з тиском і серцем. Всім в під'їзді дуже шкода жінку похилого віку, вони як можуть допомагають їй, але не завжди вдається. І тоді Ольга, так звать жінку, яка прийшла просити за Ніну Іванівну, вирішила звернутися в Головне Управління праці та соціального захисту населення, яке знаходиться недалеко від їхнього будинку, щоб дізнатися, як і чим можна допомогти пенсіонерці, якій був 81 рік, інваліду II групи, ветерану праці. Звичайно ж в першу чергу хотілося б привернути соціального працівника.

У центрі запропонували кілька варіантів допомоги для Ніни Іванівни, але, так як вся допомога має заявний характер, соціальному працівнику треба було поспілкуватися безпосередньо з клієнтом. При первинному обстеженні з'ясувалося, що у Ніни Іванівни є дочка, яка прописана та проживає разом з матір'ю. Хоча дочка і веде асоціальний спосіб життя, але соціальному працівнику довелося відмовити. Які послуги і яку допомогу можливо надати в даному випадку? Що може зробити соціальний працівник згідно чинного законодавства?

Кейс 2. Громадянка С., 1965 р.н., мати двох дітей-школярів, після того як

чоловік пішов з родини, стала вживати алкогольні напої, її звільнили з роботи за прогули. Єдиним джерелом доходу сім'ї стала пенсія старенької матері-інваліда, що знаходиться в постільному режимі, за якою потрібен постійний догляд. Діти харчувалися тільки в школі. Добрі сусіди намагалися надоумити жінку, шкодуючи дітей, підгодовували їх і матір-інваліда. В які організації треба звернутися для визначення мешканців квартири в різні установи? Обґрунтуйте згідно чинного законодавства.

Кейс 3. Інвалід II групи, громадянин М., 1933 р.н., який має право на безкоштовні пільгові ліки, практично не користується цим правом але через відсутність в списку пільгових необхідних йому препаратів, купує їх за власний кошт. Куди йому звернутися, щоб відмовитися від отримання пільгових ліків, замінивши це грошовою компенсацією? Дайте обґрунтування.

Кейс 4. Подружня пара Кривих, в якій чоловік, 1937 р.н., дружина, 1940 р.н., прожили в зареєстрованому шлюбі 50 років. Чи належить цій подружній парі грошова виплата на «золоте весілля» і куди їм слід звернутися? Обґрунтуйте спираючись на чинне законодавство.

Кейс 5. Громадянин А., 1958 р.н., змушений був звільнитися з роботи, щоб здійснювати догляд за похилою матір'ю, яка після перенесеного інсульту перебуває на постільному режимі. Інших родичів немає, доглядальницю найняти мати не дозволила, боїться чужих людей. Чи призначається йому отримувати допомогу по догляду і куди треба звернутися? Дайте обґрунтування згідно чинного законодавства.

Вивчаючи тему «Види прикладної акмеології» з фахової дисципліни «Акмеологія» студентами розв'язували такі кейси. Наведемо деякі з них.

Кейс 1. Подумайте над визначенням деяких управлінських понять. Підтвердіть прикладами зі свого життєвого досвіду правомірність цих визначень. Виділіть головні елементи взаємодії між цими поняттями в процесі прийняття і реалізації рішень. Проблема в управлінні – це ситуація невизначеності, при якій з моменту висування ідеї до отримання результату далеко не всі структурні складові та зв'язку між ними відомі. Ухвалення рішення – це творчий процес виділення з

числа можливих рішень одного, прийнятого до виконання. Комунікативність в управлінні – це здатність системи управління оперативно реагувати на зовнішні впливи, змінюючи відповідно до нових вимог канали циркуляції інформаційних потоків, структуру ланок і існуючі між ними взаємодії. Координація – це функція управління, націлена на те, щоб пов'язувати, об'єднувати, гармонізувати всі дії та всі зусилля в організації.

Кейс 2. У Головному управлінні праці та соціального захисту населення, в якому Вас призначили керівником. Оскільки Ви будете очолювати великий колектив який надає допомогу різним верствам соціально незахищеного населення. Ви вирішили перевірити ефективність роботи управління до Вашого призначення. Продумайте, як Ви це зробите. Які будуть Ваші основні критерії оцінки роботи управління? Відповідь обґрунтуйте.

Кейс 3. Група соціальних працівників або один з них у Головному управлінні праці та соціального захисту населення, в якому Вас призначено керівником в грубій формі висловили незгоду і навіть невдоволення Вашими розпорядчими діями. Що слід зробити? Відповідь обґрунтуйте.

Кейс 4. До Вас, як до соціального працівника, звернулася сім'я Іванових. Справа в тому що вони виховують прийомну дитину (хлопчика 2 роки). Останнім часом батьки стали відчувати деякі труднощі, викликані тим, що хлопчик не схожий на них, часто на вулиці або у дворі перехожі звертають увагу на цю різницю. «Скоро хлопчик підросте і стане усвідомлювати це». «Так як нам вчинити? Говорити синові, що він нам не рідний чи ні?!». З таким запитом до Вас звернулись. Надайте кваліфіковану допомогу.

На семінарських заняттях в ході вивчення дисципліни «Психологія спілкування», зокрема з теми «Психологія професійного спілкування» майбутніми соціальними працівниками розв'язувались такі кейси. Опишемо їх.

Кейс 1. Вас недавно призначили керівником колективу, в якому ви кілька років були рядовим співробітником. На 8:15 Ви викликали до себе в кабінет підлеглого для з'ясування причин його постійних запізнь на роботу, але Ви несподівано спізнилися на 15 хв. В свою чергу підлеглий прийшов вчасно та чекає

Вас. Чи було Вам соромно або незручно за запізнення? Як Ви почнете бесіду при зустрічі? Чи попросите вибачення у підлеглого? Відповідь обґрунтуйте.

Кейс 2. У фірмі в одному кабінеті розташовувалися робочі місця двох співробітниць: молодій Олені і жінки середнього віку Ніни Василівни. Одного разу трапилася неприємність: з столу Олені вкрали гроші. Відсутність грошей виявилася ввечері, після того як Ніна Василівна пішла додому. На наступний день Олена розповіла колезі про свою біду, висловивши при цьому з десяток підозр. Взагалі-то гроші міг взяти будь-хто, бо, виходячи ненадовго, двері вони зазвичай не замикали. Реакція Ніни Василівни здивувала Олену: вона вислухала все дуже стримано, що було на неї зовсім не схоже. А через кілька днів Ніна Василівна потихеньку, нічого не пояснюючи, перейшла в інше приміщення. Олена здивувалася, поки секретар шефа не пояснила їй в чому справа. Виявляється, Ніна Василівна вирішила, що Олена підозрює її в крадіжці, а своєю розповіддю про зникнення грошей намагалася її «розколоти». Образившись сильно, вона розповіла директором і домоглася переїзду в інший кабінет. Трохи пізніше директор викликав до себе Олену і в бесіді повідомив, що її колега дуже ображена і більше не бажає мати з нею ніяких стосунків. Він, звичайно, намагався її переконати, але краще Олені спробувати самій це зробити. Хто і в чому не правий? Відповідь обґрунтуйте.

Кейс 3. До Вас звернувся за допомогою молодий чоловік, у якого виникла проблема з дружиною. У них в сім'ї маленька дочка (4 роки) і собака. Півроку тому собака захворіла: у неї почали сильно гноїтися лапи і на тілі з'явилися кровоточать ранки. Дорогі аналізи і ліки не допомагали. Чоловік вирішив собаку приспати, так як знайомі ветеринари не можуть однозначно сказати, можна або не можна вилікувати тварина. Собака відчуває біль, не може ходити на поранених лапах, постійно роздирає в кров рани. Дружина категорично проти усипляння собаки, яку дуже любить. У родині відбуваються постійні скандали. Урегулюйте конфлікт.

Метод *мозкового штурму*, використовували для генерації нових ідей, стимулюючих творче мислення майбутніх соціальних працівників. В умовах мозкового штурму засобом, який дозволив прибрати так звані бар'єри в спілкуванні, виступила дискусія, яка включила студентів в інтерактивну

комунікацію, залучила їх до активного пошуку рішень поставленої проблеми. Успіх проведення мозкового штурму залежить від дотримання того, що при спільному обговоренні з'являються ідеї більш високої якості, ніж при індивідуальній роботі одних і тих самих студентів. Ефективне застосування цього методу позитивно стимулювало пізнавальну й творчу активність майбутніх соціальних працівників. Під час проведення мозкового штурму, відбувалась активна робота творчих розумових процесів в групі, вислуховувались всі погляди. В кінці студенти заново читали завдання й робили висновки. Після цього відбувалось обговорення. Відтак метод мозкового штурму застосовувався при вивченні таких тем: «Етичні та психологічні вимоги до особистості», «Стандарти соціального захисту в українських та міжнародних правових актах», «Світові історичні форми становлення та розвитку соціальної роботи як фахової», «Вершини в розвитку людини (або його "акте") та їх основні характеристики», «Спілкування та індивідуальні якості особистості майбутнього соціального працівника».

Метод *коуч-технологія* спрямовувався на мотивування майбутніх соціальних працівників до саморозвитку на основі формулювання мети своєї діяльності, визначення способів її досягнення й презентації, на ефективну реалізацію внутрішнього особистісно-професійного потенціалу особистості, на формування здатності до творчого вирішення нестандартних завдань у професійній діяльності. Зазначимо, що технологія коучингу максимально підвищувала ефективність особистісно-професійної діяльності майбутніх соціальних працівників на основі створення у них мотивації до безперервного самовдосконалення та досягнення успіху й значущого для особистості та соціуму результату. Під час проведення коучингу на семінарських заняттях із фахових дисциплін, студенти навчились самостійно формулювали свої цілі й критерії, власні досягнення, стратегії й кроки, зіставляючи їх з заданими цілями. Застосування коучинг-технології мало на меті стимулювання самостійного пізнавального пошуку, прийняття рішень, розвиток незалежності, усвідомленості, відповідальності та впевненості у власних можливостях, здатності до професійної діяльності [47, с. 155]. Здобувши уміння та

досвід вирішення проблемних ситуацій, студенти набувають базових компетентностей, які будуть застосовувати в майбутній професійній діяльності. Коучинг можна вважати, як технологію розкриття потенціалу студента для максимізації особистісної продуктивності та підвищення його ефективності в майбутній професійній діяльності. Відтак, на семінарських з дисципліни «Акмеологія» застосування коучинг-технології сприяло майбутнім соціальним працівникам в пошуку способів, методів та прийомів вирішення різних ситуацій за допомогою реалізації своїх власних здібностей і можливостей. Зокрема, при вивченні тем «Сутність акмеологічних технологій особистісного та професійного розвитку», «Основні види акмеологічних технологій вдосконалення особистісного та професійного розвитку людини», «Акмеологічні технології допомоги людині в організації та оптимальному здійсненні ним свого особистісного і професійного розвитку».

Студенти самостійно готували кейси з відповідної теми і в парах, де спочатку один студент виступав в ролі коуча, а інший в ролі клієнта і навпаки. Майбутні соціальні працівники розбирали конкретні кейси використовуючи при цьому чотири інструменти для побудови ефективної комунікації: слова-пом'якшувачі, тонке мистецтво повтору, назвати результат, увійти в відкритий простір коуч-позиції. Ці інструменти відкривають потік комунікації незалежно від того, наскільки конфронтаційним може здатися питання які ставив перед клієнтом коуч. Студент, який виступав в ролі клієнта спочатку закривався, дисоціювався, виходив з розмови або навіть засмучувався, але в кінці ставав більш розкутим, навіть розкривався. Опишемо деякі кейси.

Кейс 1. Олена Іванова, студентка ЗВО – віртуоз комп'ютерних технологій. Вона розробляє ігри, заробляє певні гроші за роботу в інтернеті. Батьки задоволені. Вони ображаються на ЗВО за те, що викладачі постійно скаржаться на невідповідність до семінарських та практичних занять. Сама Олена вважає, що їй досить того, що вона володіє інформатикою, математикою. Попереду сесія. Яким може бути результат даної проблеми? Хто винен? Що робити? Розробіть план виходу з даної ситуації.

Кейс 2. Тоня навчається в 4-му класі. Навчається успішно з усіх предметів. У неї була одна мрія: щоб на день народження батьки подарували їй комп'ютер. Тим більше, що день народження у Тоні через тиждень. Спочатку батьки були згодні, але через час навідріз відмовилися виконати прохання дочки. Незадовго до цього вчителька початкових класів провела збори на тему «комп'ютера купити - здоров'ю нашкодити». На всі доводи дочки про те, що у всіх однокласників комп'ютер є, а у неї однієї немає, батьки відповідали одне: вчителька сказала, що комп'ютер шкодить здоров'ю. На день народження батьки подарували Тоні Велику дорогу енциклопедію для того, щоб більше цікавилася наукою і велосипед, щоб більше рухалася. Дівчинці подарунки припали до душі. Дівчинка була розчарована. Вона дуже образилася на батьків і затамувала в серці злобу на свого вчителя. Проаналізуйте допущені в даній ситуації помилки. Яким може бути результат даної проблемної ситуації?

В кінці коуч-сесії відбувалось її обговорення. Студенти висловлювали свої думки стосовно коуч-сесії, з'ясовували її позитивні та негативні сторони, підводили підсумки. Студенти учасники: коуч і клієнт писали рефлексивний звіт коуч-сесії, який полягав в її аналізуванні.

Ще одним методом був *тренінг*, який спрямований на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних настанов майбутніх соціальних працівників за рахунок послідовності виконання поставлених завдань, дій або ігор. Для ефективного та успішного формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, було розроблено та втілено тренінговий комплекс (Додаток Г).

Тренінговий комплекс складався з семи взаємопов'язаних блоків, в кожному з яких містилися різні вправи та ситуації на формування кожної з базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Перший блок було спрямовано на формування правової компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток системи життєвих цінностей студентів такі, як повага права, повага до прав і свобод інших, законність, які б займали в ній одну з провідних позицій; систему мотивів до професійної діяльності в рамках правового

поля; систему правових знань, умінь і навичок; особистісних якостей майбутніх соціальних працівників, необхідних для здійснення професійної діяльності, зокрема правової відповідальності й комунікативності як таких, які дозволять встановлювати міжособистісні зв'язки з суб'єктами права; толерантність по відношенню до різних категорій соціально-незахищеного населення; активність у реалізації основних заходів у професійній діяльності [54, с. 177].

Другий блок було спрямовано на формування конфліктологічної компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок конструктивного вирішення конфліктів; вироблення групових норм і правил; уміння слухати один одного; уміння говорити по суті, формулювати свою думку; поваги до людей; здатності вести полеміку та контраргументацію; володіння найважливішими професійно-особистісними якостями: емпатією, толерантністю, рефлексією, почуттям відповідальності за прийняті рішення, креативністю.

Третій блок було спрямовано на формування комунікативної компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок ефективного спілкування з використанням вербальних і невербальних компонентів; розвиток навичок активного слухання; уміння групової взаємодії, координації спільних дій, навичок взаємної довіри; уміння схвалювати партнерів, демонструвати їм свою повагу й здатність до співпраці; уміння адекватно виражати свої почуття та розуміти емоційний стан інших людей.

Четвертий блок було спрямовано на формування когнітивної компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок сприймати та аналізувати інформацію; уміння критичної оцінки інформації; узагальнення та систематизація набутих знань; усвідомлення учасниками типового та специфічного у майбутній професійній діяльності; постулювати альтернативи вибору; визначає можливі альтернативи дій в ситуації вибору; сенс вибору, мотиви й цінності; розвиток емоційно-вольової саморегуляції, уміння долати зовнішні й внутрішні

перешкоди за допомогою отриманих знань, умінь і навичок.

П'ятий блок було спрямовано на формування міжкультурної компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток розуміння іншої культури через краще усвідомлення своєї культурної приналежності, особливостей своєї культури; навичок уваги та позитивного інтересу до всього нового, незнайомого, що можна виявити в іншій культурі, до відмінних від власних традиційних норм, звичаїв, особливостей вербальної й невербальної поведінки; якостей, притаманних мультикультурній особистості; формування відкритості та здатності до прийняття міжкультурних відмінностей; толерантності до представників інших культур.

Шостий блок було спрямовано на формування організаційно-управлінської компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок виокремлювати й точно формулювати проблему; прогнозувати ресурси, які необхідно залучити для вирішення проблем; усвідомлення, аналіз і оцінка власних реальних можливостей у зв'язку з вирішуваною проблемою; вміння планувати й здійснювати дії для вирішення проблем; здатність керувати колективом в сфері своєї професійної діяльності, толерантно сприймаючи соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності; вміння проектувати комунікації в організації, через здійснення між учасниками рольового спілкування; вміння здійснювати функцію мотивації; управляти персоналом, долати опір змінам; приймати управлінські рішення і оцінювати їх наслідки; здатність до організаційно-управлінської роботи в підрозділах організацій, які реалізують заходи соціального захисту громадян, прогнозування результатів прийнятих організаційно-управлінських рішень; класифікувати характерні риси лідера, типи лідерів, поведінкові та ситуаційні підходи.

Сьомий блок було спрямовано на формування рефлексійної компетентності. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок модифікації та корекції поведінки; вміння стимулювання самопізнання; рефлексія та вербалізація життєвих і професійних цінностей і принципів; здатність до самоаналізу; вміння

оцінювати свої особистісні якості; уміння усвідомлювати свої слабкості та недоліки; уміння «тримати удар»; уміння «з боку» подивитися на професію соціального працівника; уміння оцінювати необхідність багатьох якостей особистості в професійному плані; уміння бачити іншу людину разом з її бажаннями, надіями й мріями; уміння приймати оточуючих разом з їх інтересами.

Роботу в групі було розпочато з обговорення та прийняття правил, які потрібно дотримуватись під час проведення тренінгового комплексу. Ці правила давали можливість структурувати та оптимізувати роботу майбутніх соціальних працівників під час тренінгу. Зауважимо, що учасники тренінгу протягом усієї роботи слідували за дотриманням правил, навіть якщо відбувались якісь непорозуміння вони робили один одному зауваження.

Під час проведення тренінгу основна увага приділялась практичному відпрацюванню вивченого матеріалу, коли в процесі моделювання спеціально заданих ситуацій соціальні працівники мали можливість розвинути й закріпити необхідні знання та навички, змінити своє ставлення до власного досвіду й застосовуваним в роботі підходам. В ході тренінгу всі студенти залучались в активний процес навчання. При розгляді ігрової ситуації студентами приймалася відповідальність за результат дій перед собою і партнерами в групі. Заключний етап присвячується обговоренню своїх вражень від тренінгу та підбиттям підсумків.

На третьому репродуктивно-діяльнісному етапі дослідження в освітній процес ЗВО було реалізовано третю педагогічну умову – *реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики*. Завдяки професійній рефлексії, відбувається самостійна актуалізація професіоналів, які здатні зайняти аналітичну позицію по відношенню до себе як до особистості та до своєї майбутньої діяльності. Під час проходження виробничої практики майбутні соціальні працівники повинні навчитися відстоювати свої думки, міркувати та аналізувати свою поведінку в рамках отримуваної майбутньої професії.

Організація та проведення виробничої практики була спрямована на вдосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, вироблення у

них умінь, навичок у роботі за фахом, зміцнення зв'язків навчання з практичною діяльністю. В процесі проходження виробничої практики акцент робиться на формуванні базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Проходження студентами виробничої практики здійснювалось на четвертому курсі у відповідності з навчальним планом ЗВО й програмою практики і передбачає три етапи: *підготовчий, змістовий і етап підведення підсумків.*

Підготовчий етап включав в себе вивчення й освоєння студентами основних базових курсів блоків загально професійних дисциплін і дисциплін професійної та практичної підготовки відповідно до напрямку «Соціальна робота». Цей етап починався з настановної конференції, котра проходила керівником практики кафедри ЗВО, який відповідав за організацію і проведення виробничої практики. На конференції були присутні завідувач кафедри, викладачі кафедри, представники баз практики, студенти. Керівник виробничої практики знайомив студентів із завданнями, програмою і звітною документацією практики, з розподілом студентів для проходження виробничої практики відповідно до мети і завдань виробничої практики, з безпосередніми керівниками (кураторами) на базі виробничої практики, котрі на період практики закріплювались за кожним або декількома студентами. Знайомство з представниками баз виробничої практики, фахівцями із соціальної роботи й соціальними працівниками зазначених баз виробничої практики, під час яких керівники (куратори) на базі виробничої практики, знайомив студентів з програмами виробничої практики; відбувалось персональне підписання договорів з адміністрацією про надання бази для проходження студентами виробничої практики.

На настановній конференції уточнювались програма й терміни проходження виробничої практики, форми звітності. Крім того, студенти отримали настанови щодо цілей і завдань виробничої практики, індивідуальні завдання, котрі потім фіксувались у щоденнику та інструкції щодо їх виконання, інформувались про порядок проходження виробничої практики.

Змістовий етап проходження виробничої практики здійснювався безпосередньо на базі виробничої практики у відповідності з програмою

виробничої практики та індивідуальним завданням студента. Відбувалось знайомство студентів з базою виробничої практики, складався календарний графік проходження виробничої практики студента-практиканта, складалась загальна характеристика бази виробничої практики (орієнтовна схема), ведення щоденника практики, у якому відображається план роботи студента на практику, основні форми та напрями роботи соціального працівника, функціональні обов'язки, які виконував студент, основні завдання практики, робочі записи під час практики, консультації із керівниками (кураторами) на базі виробничої практики та викладачами – керівниками практики від кафедри ЗВО. Протягом змістового етапу студент виконував основні завдання практики, аналізував й обговорював з керівниками (кураторами) отримані результати, визначав тему свого виступу на заключній конференції.

Заключний етап проходження виробничої практики – *етап підведення підсумків*, на якому у встановлені, керівником практики від кафедри ЗВО терміни, студенти надавали всі звітні документи керівнику практики від кафедри для оцінювання результатів роботи. Звітні документи призначені не тільки для презентації рівня формування базових компетентностей студентів за період проходження виробничої практики, але і допомагають структурувати зміст роботи, аналізувати професійні дії, формулювати висновки, що описують динаміку розвитку навичок майбутньої професійної діяльності. Студенти оформлювали необхідну для практик документацію з виробничої практики: *звіт (щоденник) про проходження виробничої практики, рефлексійний звіт про результати виробничої проходження виробничої практики, письмову характеристику від керівника бази практики й оцінку його діяльності*.

Щоденник виробничої практики заповнювався студентом щодня, з першого по останній день виробничої практики включно. Основна мета щоденника полягала в тому, що студент навчався формулювати професійне завдання та вибирати адекватні способи його реалізації, здійснювати оцінку умінь і навичок для формування базових компетентностей. Зміст щоденника практики аналізувався для складання аналітичного звіту, оскільки він відображає основні напрями, цілі та

методи діяльності.

Рефлексійний звіт про результати проходження виробничої практики – це найважливіша внутрішня робота із самоаналізу студента, спрямований на самовдосконалення особистості, можливостей свого «Я» й тим, що вимагає обрана майбутня професія соціального працівника. Майбутній соціальний працівник повинен не тільки удосконалювати свій особистісний потенціал, вбирати в себе теоретичні та практичні знання й уміння, але і навчитися аналізувати і проводити рефлексію себе в рамках практичної діяльності. Щоб студенту зрозуміти те, як він розвивається в якості майбутнього соціального працівника, він повинен оцінювати себе з трьох рефлексивних позицій, ставлячи своїм «Я» питання: Ким я був? Що зробив? Ким я став?

Рефлексійний аналіз містив короткий перелік виконаної роботи під час проходження виробничої практики та аналіз її ефективності із зазначенням переваг та недоліків власної роботи, а також шляхи подолання виявлених труднощів. У цьому звіті цілком доречні та враження про проведені студентом заходи [72, с. 346]. У кінці звіту підводились основні підсумки, виділялись головні досягнення, вказувалось на те, які цілі досягнуті й які завдання виконані, робляться висновки. Усі звітні матеріали пред'являлись для контролю та оцінювання керівнику практики від кафедри ЗВО.

У відповідності з графіком навчального процесу, в останній день проходження практики проводилась підсумкова конференція, яка завершувала виробничу практику, на якій аналізувались в якісному та кількісному планах результати проходження виробничої практики як самими студентами, так і керівниками практики від кафедри ЗВО. Студенти готували виступи, презентації, виставку матеріалів, що відбивали хід і результати практики. На конференцію були запрошені завідувач кафедри, котрий разом з керівником практики підводить підсумки роботи студентів, висловлювали зауваження й побажання. Практиканти, у формі усних виступів фактично здійснювали обмін інформацією про специфіку діяльності соціальних працівників різних баз виробничої практики, обмінювались враженнями, оцінювали свою діяльність, висловлювали зауваження й побажання.

Також кожен студент виступав з підсумковою доповіддю та презентацією за результатами виробничої практики, керівник виробничої практики, в свою чергу, виставляв оцінку по виробничій практиці студентам.

Зазначимо, що виробнича практика дозволила студентів не тільки апробувати знання, уміння й навички професійної діяльності, але й продовжити адаптацію до професії, колективу, новій ролі в суспільстві, пов'язаної із наданням соціальної допомоги людям, які потрапили у важку життєву ситуацію. Виробнича практика дала можливість розвивати вміння, необхідні при виконанні професійних ролей (посередник, помічник, захисник, консультант та ін.), організації й планування роботи із клієнтом як реальним, так і потенційним.

Таким чином, розкрито особливості реалізації педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, які включають зміст, форми та методи навчання студентів і сприяють підвищенню мотивації студентів до навчання, стимулюванню позитивної рефлексії, формуванню комунікативності, самокорекції та самоконтролю у процесі професійного контакту з клієнтами.

3.2. Порівняльний аналіз рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників на констатувальному та формувальному етапах

Завершальним, етапом експериментального дослідження з проблеми формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників в процесі фахової підготовки є аналіз і оцінка ефективності розроблених педагогічних умов (стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи; реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики).

Організуючи педагогічний експеримент, виходили з того, що в природних умовах в ЕГ можна цілеспрямовано здійснювати педагогічні впливи, порівнювати їх ефективність із результатами, що були в КГ. Формувальний етап експерименту

тривав протягом чотирьох років (з 1-го по 4-й курс) і передбачав активне втручання в освітньо-виховний процес підготовки майбутніх фахівців з боку дослідника, який здійснює систематичну реєстрацію усіх змін.

Формувальний експеримент було організовано на основі попереднього вивчення стану сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників та аналізу результатів констатувального експерименту. Під час формувального експерименту проведено другий діагностувальний зріз, у якому використано ті самі методики, що й у процесі проведення першого діагностувального зрізу. Отримані дані проаналізовано відповідно до розроблених на констатувальному етапі експерименту критеріїв та показників формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Основне завдання полягало у виявленні змін рівнів сформованості базових компетентностей у студентів контрольної та експериментальної груп із подальшим порівнянням результатів і встановленні на підставі математичного аналізу відмінностей у експериментальній та контрольній групах. Математичний аналіз результатів засвідчив, що всі показники є параметричними та презентують змінні інтервального типу. Тому для обчислення достовірності відмінностей результатів був використаний t-критерій Стьюдента.

Одержані середньоарифметичні дані рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту (%)

Групи	Рівні					
	Високий		Задовільний		Низький	
	Кількість осіб від загалу	%	Кількість осіб від загалу	%	Кількість осіб від загалу	%
Мотиваційний компонент						
ЕГ	3	5,3	11	17,5	49	77,2
КГ	5	7,6	11	18,2	46	74,2

Когнітивний компонент						
ЕГ	2	3,2	10	16,4	51	80,4
КГ	3	4,8	11	18,3	48	76,9
Деонтологічний компонент						
ЕГ	4	6,9	12	19,0	47	74,1
КГ	5	8,6	13	20,9	44	70,5
Операційно-діяльнісний компонент						
ЕГ	3	4,3	12	19,6	48	76,1
КГ	4	5,9	13	21,5	45	72,6
Суб'єктний компонент						
ЕГ	3	4,8	14	22,2	46	73
КГ	4	6,5	15	24,2	43	69,3

Дані наведені у таблиці 3.3 свідчать, що рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за мотиваційним компонентом у процесі фахової підготовки такі: високий рівень притаманний 3 студентам ЕГ (5,3%) і 5 КГ (7,6%) від загальної кількості; задовільний рівень продемонстрували – 11 студентів ЕГ (17,5%) і 11 КГ (18,2%); низький рівень виявили – 49 майбутніх соціальних працівників ЕГ (77,2%) і 46 КГ (74,2%).

Результати сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за когнітивним компонентом (див. табл. 3.3) показали, що у 2 респондентів ЕГ (3,2%) і 3 КГ (4,8%) від загальної кількості високий рівень; 10 студентів ЕГ (16,4%) і 11 КГ (18,3%) виявили задовільний рівень; 51 майбутній соціальний працівник ЕГ (80,4%) і 48 КГ (76,9%) – низький рівень.

За деонтологічним компонентом рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, які подані у таблиці 3.3 свідчать, що високий рівень виявили 4 студенти ЕГ (6,9%) і 5 КГ (8,6%) від загальної кількості; 12 респондентів ЕГ (19,0%) і 13 КГ (20,9%) – задовільний рівень; низький рівень – 47 майбутніх фахівців ЕГ (74,1%) і 44 КГ (70,5%).

Представлені у таблиці 3.3 результати рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за операційно-діяльнісним компонентом показали, що 3 респонденти ЕГ (4,3%) і 4 КГ (5,9%) від загальної кількості продемонстрували високий рівень; 12 студентів ЕГ (19,6%) і 13 КГ (21,5%) – задовільний рівень; 48 респондентів ЕГ (76,1%) і 45 КГ (72,6%) – низький

рівень.

Отримані дані (див. табл. 3.3) рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за суб'єктним компонентом показали, що 3 студенти ЕГ (4,8%) і 4 КГ (6,5%) від загальної кількості виявили високий рівень; 14 студентів ЕГ (22,2%) і 15 КГ (24,2%) – задовільний рівень; 46 студентів ЕГ (73,0%) і 43 КГ (69,3%) – низький рівень.

Охарактеризуємо, одержані середньоарифметичні дані рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на етапі формувального експерименту, які наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на етапі формувального експерименту (%)

Групи	Рівні					
	Високий		Задовільний		Низький	
	Кількість осіб від загалу	%	Кількість осіб від загалу	%	Кількість осіб від загалу	%
Мотиваційний компонент						
ЕГ	31	49,8	27	42,3	5	7,9
КГ	7	11,3	14	23,1	41	65,6
Когнітивний компонент						
ЕГ	28	45	27	43,4	8	11,6
КГ	5	8,1	15	24,2	42	67,7
Деонтологічний компонент						
ЕГ	31	49,2	29	45,5	3	5,3
КГ	7	11,3	16	26,3	39	62,4
Операційно-діяльнісний компонент						
ЕГ	28	43,9	30	48,2	5	7,9
КГ	6	9,7	14	23,1	42	67,2
Суб'єктний компонент						
ЕГ	26	41,3	31	49,2	6	9,5
КГ	6	9,7	16	26,3	40	64

Згідно з результатами наведеними у таблиці 3.4 видно, що рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки за мотиваційним компонентом такі: у 31 майбутнього

соціального працівника ЕГ (49,8%) і 7 КГ (11,3%) від загальної кількості зафіксовано високий рівень професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, переконань, поглядів, мотивів; у 27 студентів ЕГ (42,3%) і 14 КГ (23,1%) – задовільний рівень; у 5 студентів ЕГ (7,9%) і 41 КГ (65,6%) низький рівень.

За результатами когнітивного компонента (табл. 3.4) видно, що 28 студентів ЕГ (45,0%) і 5 КГ (8,1%) від загальної кількості продемонстрували високий рівень здатності до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку; 27 студентів ЕГ (43,4%) і 15 КГ (24,2%) – задовільний рівень; 8 студентів ЕГ (11,6%) і 42 КГ (67,7%) – низький рівень.

Результати рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за деонтологічним компонентом (табл. 3.4) свідчать, що високий рівень діагностовано у 31 майбутнього соціального працівника ЕГ (49,2%) і 7 КГ (11,3%) від загальної кількості; задовільний рівень – у 29 студентів ЕГ (45,5%) і 16 КГ (26,3%); низький рівень 3 студентам ЕГ (5,3%) і 39 КГ (62,4%).

За операційно-діяльнісним компонентом рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників показали, що 28 студентів ЕГ (43,9%) і 6 КГ (9,7%) від загальної кількості виявили високий рівень; 30 студентів ЕГ (48,2%) і 14 КГ (23,1%) – задовільний рівень; 5 студентів ЕГ (7,9%) і 42 КГ (67,2%) – низький рівень.

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за суб'єктивним компонентом які подані у таблиці 3.4, видно, що 26 респондентів ЕГ (41,3%) і 6 КГ (9,7%) від загальної кількості, виявили високий рівень; 31 студент ЕГ (49,2%) і 16 КГ (26,3%) – задовільний рівень; 6 студентів ЕГ (9,5%) і 40 КГ (64,0%) – низький рівень.

Наведені результати формувального експерименту, після впровадження педагогічних умов, показують позитивні зміни за всіма рівнями прояву сформованості критеріїв та показників базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Охарактеризуємо отримані дані порівняльного аналізу рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників за констатувальним та формувальним експериментом, які подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Порівняльна характеристика рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на прикінцевому етапі експериментальної роботи (%)

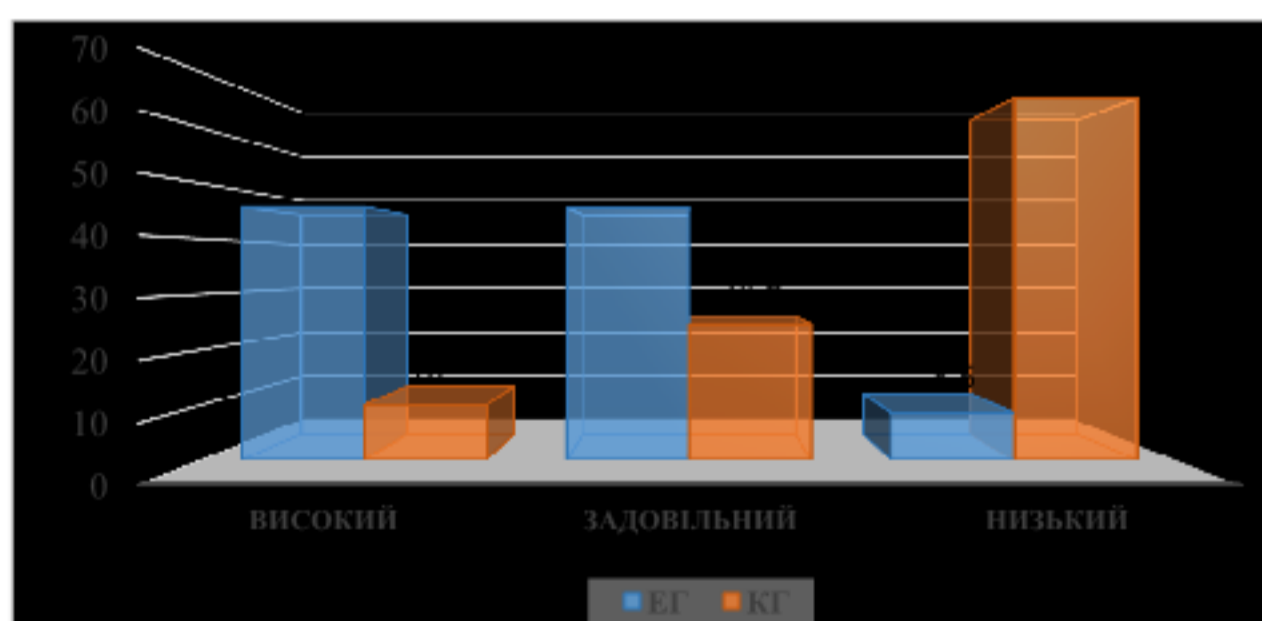
Група Рівні	ЕГ (63)				КГ (62)			
	Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	3	4,9	29	45,8	4	6,7	6	10,0
Задовільний	12	18,9	29	45,7	13	20,6	15	24,6
Низький	48	76,2	5	8,5	45	72,7	41	65,4

Отриманий результат свідчить про результативність експериментальної роботи з формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО.

Динаміку змін рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на формувальному етапі експерименту подано в діаграмі 3.1. Візуальне порівняння двох діаграм свідчить про позитивні кількісні зрушення після проведення експериментального навчання.

Діаграма 3.1.

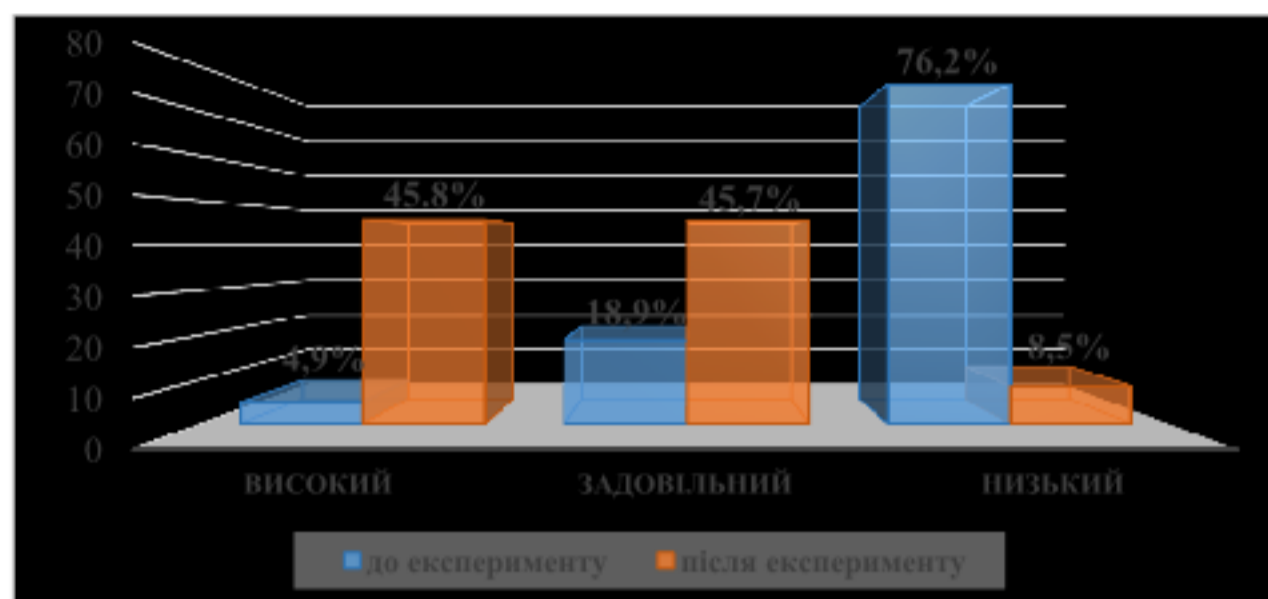
Порівняльна характеристика рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на формувальному етапі експерименту



Діаграма 3.2

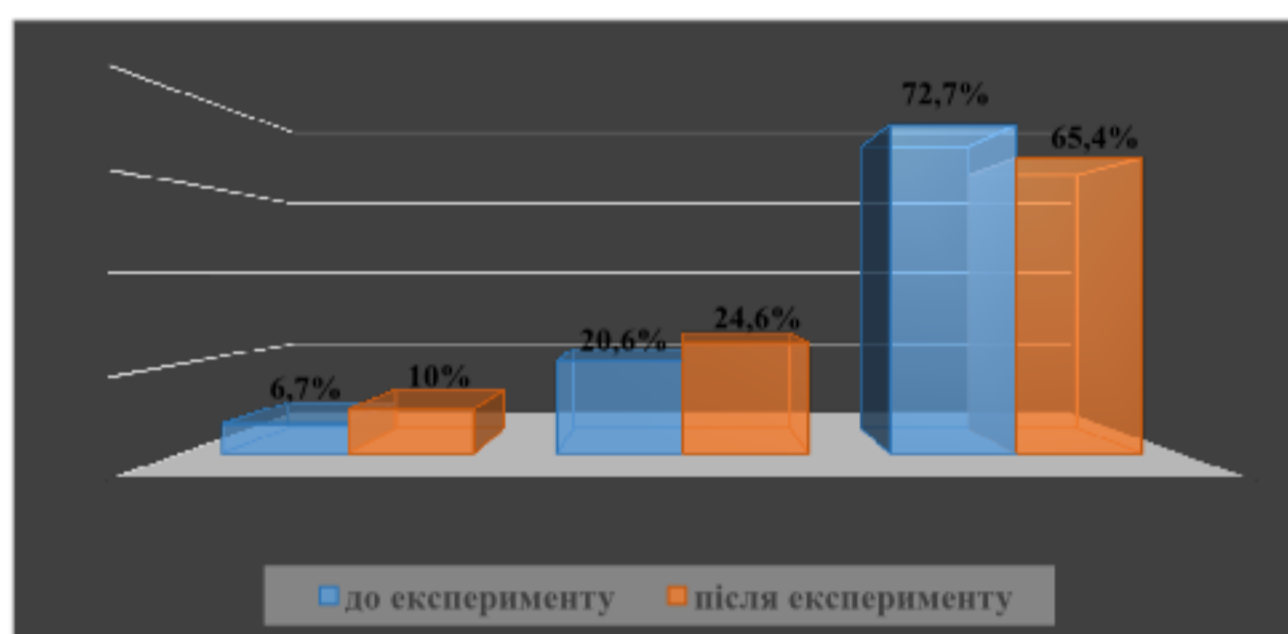
Порівняльна характеристика рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на формувальному етапі експерименту

Експериментальні групи



Діаграма 3.3.

Контрольні групи



Згідно з результатами, поданими в таблиці 3.3, низький рівень сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки в ЕГ на констатувальному етапі було зафіксовано у 48 студентів (76,2%) і 45 КГ (72,7%) від загальної кількості респондентів, проте, зазначимо, що на етапі формувального експерименту це відношення значно змінилося – 5 студентів ЕГ (8,5%) і 41 КГ (65,4%). На цьому рівні перебували майбутні соціальні працівники, у яких спостерігалось володіння на низькому рівні теоретичними та методологічними основами соціальної роботи, виконують завдання й вправи та

розв'язують ситуації за зразками, планом і опорними схемами, мають уміння застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, використовувати знання в аналогічній ситуації за шаблоном. Виявлений низький рівень сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, характеризує відсутність у них на базовому рівні, володіння системою професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів і пізнавальних мотивів, задоволеність від вибору професії; здатності до самомотивації й особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку; усвідомлення значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності; низька потреба в досягненні професійних знань, умінь і навичок; відсутність професійної спрямованості, повага соціальних норм і етичних вимог для майбутньої професійної діяльності; здатності працювати соціальним працівником; здатності до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями; володіння здатністю управляти емоційною сферою; усвідомлення потреби в саморозвитку для ефективного виконання своєї діяльності.

На задовільному рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту в ЕГ, нами було виявлено 12 студентів (18,9%) і 13 КГ (20,6%). На формувальному етапі експерименту в ЕГ задовільний рівень діагностовано у 29 майбутніх соціальних працівників (45,7%), тоді як в КГ у 15 студентів (24,6%) від загальної кількості.

Сформованість базових компетентностей майбутніх соціальних працівників на задовільному рівні характеризується наявністю системи професійно-значущих і особистісно-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів і пізнавальних мотивів; розуміння значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності; налаштуванні на самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку; потребою до отримання професійно важливих знань, теоретичних і методологічних

основ соціальної роботи; спрямованістю розуміти поняття «базові компетентності» та усвідомлювати шляхи їх формування; потребою до дотримання соціальних норм та етичних вимог для майбутньої професійної діяльності; бажанням володіти емпатією та терпимістю до людей; налаштованістю працювати у контексті обраного професійного напрямку; розуміє необхідність конфліктостійкості для розв'язання конфлікту та проблемних ситуацій, намагається адекватно оцінювати та аналізувати поведінку професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями; намагається саморозвиватись для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності.

Високий рівень сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту в ЕГ опинились 3 студенти, що склало 4,9% та в КГ 4 студенти 6,7% від загальної кількості кожної з груп. На формувальному етапі експерименту виявлено в ЕГ 29 студентів, що складає 45,8% від загальної кількості респондентів цієї групи, в той час, як у КГ 6 осіб, що складає 10,0% від загальної кількості студентів цієї групи.

Високий рівень сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки притаманний студентам, які демонструють: володіння системою професійно значущих і особистісно-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів і пізнавальних мотивів; усвідомлення значущості позитивної орієнтації у міжособистісних комунікаціях з оточуючими для майбутньої професійної діяльності; виявлення здатності до самомотивації та особистісного самоменеджменту в контексті обраного напрямку; володіння різними когнітивними способами сприйняття, мислення, спілкування; обізнаність із методологічних основ соціальної роботи; обізнаність із поняттям «базові компетентності» та усвідомлення шляхів їх формування; повагу соціальних норм та етичних вимог для майбутньої професійної діяльності; володіння емпатією та терпимістю до людей, вміння зрозуміти чужу точку зору, повагу інших звичаїв; володіння цінностями альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності; здатністю працювати у контексті обраного професійного

напрямку; володіння організаційними та управлінськими здатностями; конфліктоусталеності у розв'язанні конфлікту та проблемних ситуацій; здатності до адекватної самооцінки та самоаналізу поведінки професійного і міжособистісного спілкування з колегами, клієнтами, соціальними службами та організаціями; усвідомлення потреби в саморозвитку для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності; володіння здатністю управляти емоційною сферою.

Як видно з таблиці 3.3 та діаграми 3.2., після формувального експерименту студенти ЕГ досягли значущих позитивних змін. Розвиток змін засвідчив ефективність визначених педагогічних умов щодо формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Одержані результати формувального експерименту нашого дослідження представимо у вигляді математичної обробки даних. Головною метою опрацювання результатів формувального експерименту за допомогою статистичних методів було встановлення розбіжності кінцевого стану рівня сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

У практиці психологічних та педагогічних досліджень часто використовують парні порівняння. Один із методів таких порівнянь передбачає, що виміри проводять для однієї групи досліджуваних до та після застосування цікавих для дослідника впливів. Результати парних порівнянь завжди точніші, ніж порівняння в незалежних групах. Це можна пояснити тим, що розбіжність результатів у середній групі досліджуваних завжди більша, ніж розбіжність різниці результатів, які одержані під час повторних вимірів для одних і тих самих індивідуумів.

Для порівняння середніх значень двох зв'язних вибірок було обрано модифікацію t-критерію Стьюдента.

Його особливість полягає в тому, що гіпотеза формується через відношення різниці $d_i = x_i - y_i$ – різниця зв'язних пар результатів вимірів. Було зроблено припущення про нормальний розподіл цих різниць у генеральній сукупності з параметрами μ_d, σ_d

Припускаємо гіпотезу H_0 , у якій $\mu_d = 0$, та альтернативну гіпотезу H_1 , де $\mu_d \neq 0$

Порядок застосування t-критерію за (В.С. Івановим). Для розподілу вибірок за нормальним законом, що є необхідною умовою критерію, який застосовували, та для більш ефективного підрахунку. Одержані бали від діагностування модифікувалися в такий спосіб: за низький рівень студент отримував -1 бал, середній – 2 бали, достатній - 3 бали.

Ми зробили припущення щодо нормального розподілу в експериментальній групі різниці d_i , сформулювали гіпотезу H_0 та альтернативну H_1 . Потім обрали рівень значущості $\alpha = 0.001$

Унаслідок діагностування було одержано дві вибірки обсягом $n = 63$, які являли собою ряди зв'язних пар спостереження (див. додаток 3).

Використовуючи формулу $d = \frac{x_i - y_i}{63}$, де x_i – це бали, які отримали студенти експериментальної групи на етапі формувального експерименту згідно з рівнем сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, y_i – бали, які отримали студенти експериментальної групи на етапі констатувального експерименту згідно з рівнем сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Підрахувавши середнє арифметичне за зазначеною формулою, ми одержали такий результат: $\bar{d} = 1,1$

За формулою $S_d = \sqrt{\frac{1}{62} \sum_{i=1}^{63} (d_i - \bar{d})^2}$ було знайдено вибірне стандартне відхилення.

$$S_d = \sqrt{\frac{21,43}{62}} = 0,59$$

Значення t-критерію визначалося за формулою $t = \frac{\bar{d}}{S_d/\sqrt{n}}$ під час розрахунку одержали такий результат $t = \frac{0,98}{0,59/\sqrt{63}} = 13,2$

Із таблиці критичних значень t-критерію Стьюдента для $\alpha = 0.01$ та $n = 63$

знайшли $t_{0,001} = 3,452$

Порівнявши емпіричне t з $t_{0,001}$ критичним, дійшли висновку, що $t > t_{0,001}$, тобто різниця за показниками рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників є статистично значущою на рівні значущості 0,001 (ймовірність помилки $P < 0,001$).

Зауважимо, аналіз результатів дослідження підтвердив, що для процесу формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО, характерна несистемність, а традиційні підходи та методи навчання не забезпечують досягнення належного рівня їх сформованості.

Для усунення цих недоліків було проведено формувальний етап експерименту, під час якого нам вдалося: експериментально перевірити процес формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, шляхом реалізації розробленої моделі, а також довести дієвість педагогічні умов. Більш того, експериментальне дослідження підтвердило доцільність впровадження у навчальний процес формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників розробленої нами педагогічної моделі та дієвість визначених нами педагогічних умов. Завдяки математичним обрахункам отриманих результатів ми можемо констатувати те, що ефективність їх формування зумовлена нашим педагогічним впливом.

Отже, запропонована модель, яка передбачає реалізацію визначених педагогічних умов із метою формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки задовольняє, оскільки результати значно покращилися.

Одержані результати в ЕГ свідчать про те, що запропоновані педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, модель та методика їх реалізації підвищують ефективність зазначеного виду професійної діяльності.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі дисертації наведено теоретичне узагальнення й практичне вирішення наукової проблеми формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, яке полягає в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов, що забезпечують ефективність досліджуваного процесу.

Розкрито особливості реалізації педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, які включають зміст, форми та методи навчання студентів і сприяють підвищенню мотивації студентів до навчання, стимулюванню позитивної рефлексії, формуванню комунікативності, самокорекції та самоконтролю у процесі професійного контакту з клієнтами.

Аналіз результатів дослідження підтвердив, що для формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО, характерна несистемність, а традиційні підходи та методи навчання не забезпечують досягнення належного рівня їх сформованості. Для усунення цих недоліків, було проведено формувальний етап експерименту, під час якого вдалося: експериментально перевірити формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, шляхом реалізації розробленої моделі та довести дієвість визначених педагогічних умов. Завдяки математичним обрахункам отриманих результатів можемо констатувати те, що ефективність їх формування зумовлена педагогічним впливом.

Узагальнену порівняльну характеристику рівнів майбутніх соціальних працівників на формувальному етапі експерименту подано в таблиці 3.4. Так, після проведення формувального етапу експерименту високого рівня досягли 45,8% майбутніх соціальних працівників, задовільного рівня – 45,7% студентів і 8,5% студентів залишилися на низькому рівні в експериментальній групі. Щодо контрольної групи, то результати залишилися майже незмінними: низький рівень виявили 65,4%, задовільний рівень сформованості базових компетентностей спостерігався в 24,6%, високий рівень засвідчили лише 10,0% студентів.

Отриманий результат формувального етапу експерименту свідчить про

результативність експериментальної роботи з формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Одержані результати в ЕГ свідчать про те, що запропоновані педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки підвищують ефективність зазначеного виду професійної діяльності.

Аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що послідовне впровадження моделі реалізації педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки сприяло підвищенню у студентів рівня сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників, що є доказом їх ефективності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці технології формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Результати досліджень, охарактеризовані в розділі, відображено в публікації автора [43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 71].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Белинов В. А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях: методические рекомендации. Магнитогорск: МГПИ, 1998. 40 с.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Харків: Бурун Книга, 2011. 160 с.
3. Борытко Н. М Теория обучения: учебник для студ. пед. вузов. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 72 с.
4. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51-55.
5. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. М.: Логос, 2011. 288 с.
6. Вступ до соціальної роботи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. К.: Академвидав, 2005. 304 с.
7. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. СПб.: Речь, 2006. 144 с.
8. Давыдов В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. М.: Логос, 2006. 128 с.
9. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21-26.
10. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. 752 с.
11. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80 «Соціальні послуги». К.: НДІ праці і зайнятості населення, 2016. С. 51.
12. Дружинина А. А. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего социального работника в образовательной среде вуза. *Вестник Тамбовского университета*. № 12. 2013. С. 122-131.
13. Етика соціальної роботи: принципи і стандарти (Ухвалено Міжнародною федерацією соціальних працівників). *Соціальна політика і соціальна робота*. 1998.

№ 4. С. 67-75.

14. Євтух М. Б. Філософсько-методологічні підходи до вивчення а вдосконалення навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 1. 2000. С. 24-33.

15. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. М.: Академия, 2008. 208 с.

16. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? теорет.-методол. аспект. *Высш. образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20-26.

17. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.

18. Капська А. Й. Соціальна робота : навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.

19. Карпенко О. Г. Організація практики студентів за спеціальністю 0402 «Соціальна робота»: методичні рекомендації. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 41 с.

20. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии, 2005. 421с.

21. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: монографія / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Н. В. Кічук, Я. В. Кічук, М. О. Князян, С. О. Рябушко, Є. А. Улятовська / за ред. Н. В. Кічук. Ізмаїл: ІДГУ, 2007. 236 с.

22. Корнещук В. В. Експериментальне дослідження структури професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери: збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. № 50. Ч. 2. С. 144-150.

23. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. метод. пособие для студ. высш. уч. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.

24. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Барнаул, 2013. 150 с.

25. Ларіонова Н. Б. Професійне покликання та професійна мотивація соціального

працівника. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка: Педагогічні науки*. № 1 (236). 2012. С. 28-36.

26. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати / С. Д. Максименко, О. М. Пелех. *Рідна школа*. 1994. № 3-4. С. 68-72.

27. Медведева Г. П. Профессионально-этические основы социальной работы. М.: Академия соц. работы, 2001. 260 с.

28. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Изд. 4-е доп. М.: КРАСАНД, 2010. 224 с.

29. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44-49.

30. Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы / под ред. Д. Доэла и С. Шардлоу; пер. с англ.. М.: Аспект Пресс, 1997. 223 с.

31. Організація наскрізної практики студентів за спеціальністю 6.010106 – «Соціальна педагогіка» (методичні рекомендації) / за заг. ред. А. Й. Капської. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 32 с.

32. Педагогіка вищої школи: підручник / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. К.: Педагогічна думка, 2008. 256 с.

33. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пехота та ін.; за ред. І. А. Зазюна, О. М. Пехоти. Київ: Вид-во «А.С.К.», 2003. 240 с.

34. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. І. Коберник. К.: Наук. світ, 2004. 85 с.

35. Про затвердження Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України: Наказ Мінсім'ямолодьспорт. Офіційний вісник України. від 9.09.2005. № 1965.

36. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: Наказ Міністерства освіти України. Офіційний вісник України. від 08.04.1993. № 93.

37. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. О. Талалуєва та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 380 с.

38. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
39. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. М.: «Когито-Центр», 2001. 142 с.
40. Симоненко В. Д., Фомин Н. В. Современные педагогические технологии: учебное пособие. Брянск: РИО БГПУ, 2001. 395 с.
41. Слостенин В. А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия. *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт*. М.: Тула: СОЮЗ-Просвещение, 1993. С. 265-275.
42. Стадников М. Д. Педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалистов по технической защите информации. *Балтийский гуманитарный журнал*. Тольятти, 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 150-154.
43. Стрельбицька С. М. Акмеологічна спрямованість саморозвитку майбутнього фахівця соціономічного напрямку. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса. 2015. С. 110-112.
44. Стрельбицька С. М. Виробнича практика як умова формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали одинадцятої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 травня 2018 р.)*. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2018. С. 194-196.
45. Стрельбицька С. М. Інноваційні технології для формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України*. К.:ІПТО НАПН України, 2017. Випуск 12. С.104-108.
46. Стрельбицька С. М. Кейс-метод як засіб формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ВНЗ. *Stav, problem a perspektivy pedagogickeho studia a socialnej prace: Medzinarodna vedecko-prakticka konferencia: Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie*. Sladkovicovo, Slovenska republika, stran: Vysoka

skola Danubius Fakulta socialnych studii, 2016. P.153-156.

47. Стрельбицька С. М. Коучинг-технологія як засіб формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ЗВО. *International Multidisciplinary Conference «Key Issues of Education and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland»*. Stalowa Wola, Republic of Poland: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. Volume 2. P. 154-157.

48. Стрельбицька С. М. Медіація в професійній діяльності майбутнього соціального працівника. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: Збірник тез VI Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса. 2017. С. 31-32.

49. Стрельбицька С. М. Особливості навчально-професійної мотивації в процесі підготовки соціальних працівників у ВНЗ. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 29-30 січня 2016 року)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 89-91.

50. Стрельбицька С. М. Професійна мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Науково-методичний журнал. Педагогіка*. Вип. 239. Т. 251. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 49-52.

51. Стрельбицька С. М. Самостійна робота студентів у ВНЗ як засіб формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings*. Kielce: Holy Cross University, 2016. P. 7-9.

52. Стрельбицька С. М. Спецкурс «Соціальна деонтологія» як засіб формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ЗВО. *Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji*. Opole: Równe: «Volynsky Oberegi» Publishing House. 2018. Tom 6. P. 50-56.

53. Стрельбицька С. М. Технології формування компетентності здоров'язбереження майбутніх соціальних працівників в процесі підготовки у ВНЗ. *Актуальні проблеми викладання фахових дисциплін у вищій школі: збірник тез I*

- Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса: Фенікс, 2014. С. 90-94.
54. Стрельбицька С. М. Тренінг як метод формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ЗВО. *II International scientific conference «Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration»: Conference Proceedings*. Leipzig: Izdevnieciba «Baltija Publishing». 2018. P. 176-178.
55. Стрельбицька С. М. Формування професійної самосвідомості майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *International scientific-practical conference: Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology: Conference Proceedings*. Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen, 2017. P. 94-97.
56. Стрельбицька С. М. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців соціономічної сфери у ВНЗ. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса. 2016. С. 111-114.
57. Стрельникова Т. Д. Обучение с помощью кейс-технологий. *Справочник заместителя директора школы*. 2009. № 4. С. 59-71.
58. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектирования ВПО. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.
59. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. К.: Кондор, 2011. 628 с.
60. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
61. Фирсов М. В. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Фирсов, Б. Ю. Шапиро. М.: Академия, 2002. 192 с.
62. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 34-41.

63. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С.58-64.
64. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін: навчальний посібник. К.: Академія, 2011. 224 с.
65. Юрова Т. В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. 224 с.
66. Mansfield B. Core Skills Paper. European training Foundation, 1999. P. 12.
67. Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives The Classification Goals. Handbook 1:Cognitive Domian / B. Bloom. New York: David McKey Co,1956. 149 p.
68. O'Donnell D., Garavan T.N. New Perspectives on Skill, Learning and Training: Viewpoint. *Journal of European Industrial Training*. 1997. Yol.21. №4. P.131-137.
69. Shaw S. Development of Core Skills training in the Partner Countries. ETF, 1998. P. 34.
70. Sommerfeld P. Soziale Arbeit – Grundlagen und Perspektiven einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. Sozialarbeitswissenschaft Kontroversen und Perspektiven: Ronald Merten. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand. 1996. 200 s.
71. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. 2002. P.1-3.
72. Strelbitskaya S. M. Professional reflexion as a necessary condition for formation future social works specialists' competence at the university. Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration: VII International Conference. Israel: Ariel University Ariel, 2016. Issue №7. P. 344-349.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів наукового дослідження дало підстави зробити наступні висновки.

1. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України характеризується суттєвими змінами вимог до рівня професійної підготовки майбутніх випускників, як висококваліфікованих, конкурентоздатних, компетентних фахівців, які вільно володіють своєю професією та орієнтуються в суміжних галузях на рівні світових стандартів, здатних до вирішення соціально-економічних і правових проблем соціально незахищених категорій населення, організації й управління професійною діяльністю, здатних до постійного професійного зростання, які знайшли своє вираження у формуванні базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Аналіз наукової літератури показав, що соціальна робота є специфічним видом професійної діяльності у зв'язку з особливим предметом праці, змістом і характером діяльності майбутніх соціальних працівників. Соціальна робота є одночасно базовою підставою й умовою становлення та розвитку нового професіонала в соціальній сфері, визначаючи специфіку його професійної підготовки. Відповідно до ДКХП, в рамках нашої роботи, професію «соціальний працівник» розглядаємо як професіонал, враховуючи при цьому не тільки українську, але й міжнародну практику підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Поняття «компетенція», «компетентність», «базові компетентності» досить плідно досліджувались вченими різних галузей. Вивчення наукових поглядів вчених із проблеми дослідження та проведення порівняльного аналізу понять компетентність і компетенція, дало змогу констатувати, що поняття компетенція – це сукупність набутих знань, вмінь та навичок, яка становить змістовий компонент діяльності майбутніх фахівців, а компетентність – це інтегральна професійно-особистісна якість, яка визначається здатністю майбутніх соціальних працівників до виконання професійних обов'язків та їх реалізації в професійній діяльності, на основі сформованої під час фахової підготовки у ЗВО компетенції.

2. У вивченій науковій літературі не виявлено спеціальних досліджень по

формуванню базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Однак якість професійної діяльності таких фахівців безпосередньо залежить від формування базових компетентностей у ЗВО. Результати дослідження дали підстави науково обґрунтувати сутність феномена «базові компетентності майбутніх соціальних працівників». Базові компетентності майбутніх соціальних працівників трактуємо як інтегральні професійно-особистісні якості, що визначаються здатністю майбутніх соціальних працівників до виконання професійних обов'язків та їх реалізації в професійній діяльності, на основі сформованих під час професійної підготовки у закладах вищої освіти компетенцій – міцних теоретичних знань специфіки соціальної роботи, практичних умінь та навичок адекватно і відповідально застосовувати їх у вирішенні професійних завдань створення, обслуговування і використання сучасних соціальних об'єктів і систем. У структурі базових компетентностей виділено, лише ті, які, на наш погляд, потрібні для успішної реалізації професійної діяльності майбутніх соціальних працівників: правова; конфліктологічна; комунікативна; когнітивна; міжкультурна; організаційно-управлінська та рефлексійна.

3. Структура базових компетентностей майбутніх соціальних працівників представляє єдність п'яти компонентів: мотиваційного, когнітивного, деонтологічного, операційно-діяльнісного та суб'єктного. Конкретизовано критерії визначення рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки – особистісний, гностичний, етичний, практичний, рефлексійний. Розкрито зміст показників кожного критерію та виокремлено три рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки (високий, задовільний і низький).

З метою виявлення стану сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників був проведений констатувальний експеримент з використанням низки методик, за якими здійснювалось вимірювання рівня прояву кожного з показників відповідного критерія. Результати отримані під час констатувального етапу експерименту показали, що здатність майбутніх

соціальних працівників до професійної діяльності зафіксована у невеликій кількості респондентів, що підтверджено низьким рівнем сформованості їх базових компетентностей в процесі фахової підготовки. На низькому рівні сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників опинилось 76,2% студентів ЕГ та 72,7% КГ. Достатнього рівня досягли 18,9% студентів ЕГ та 20,6% КГ. Високий рівень характерний для 4,9% студентів ЕГ та 6,7% – КГ.

4. Для успішного та ефективного формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки було визначено такі педагогічні умови: стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки соціальної роботи; реалізація рефлексійного складника підготовки соціальних працівників у процесі виробничої практики.

Упровадження педагогічних умов комплексно відбувалось в освітньому процесі ЗВО: під час лекцій (бінарні лекції, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-дискусії та лекції із заздалегідь запланованими помилками), вивчення фахових дисциплін («Вступ до спеціальності», «Історія та теорія соціальної роботи та допомоги», «Психологія спілкування», «Соціально-правовий захист населення», «Акмеологія», «Психологія здоров'я», «Виробнича практика»); на практичних заняттях за допомогою кейс-стаді, написання рефлексійного звіту, рефлексійного есе, проведення рольових ігор, круглих столів, диспутів, мозкових штурмів, коуч-сесій, виконання індивідуальних та групових творчих завдань; на заняттях спецкурсу «Соціальна деонтологія»; під час самостійної роботи студентів, а також упровадження тренінгового комплексу «Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО». Дослідження педагогічних умов проводилося поетапно.

5. За результатами теоретичного дослідження та констатувального етапу експерименту розроблено модель формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Модель поділена на три блоки: цільовий (мета); організаційний (етапи формування: мотиваційно-орієнтувальний, структурно-функційний і репродуктивно-діяльнісний; комплекс педагогічних

умов, форм, методів і засобів); результативний (компоненти: мотиваційний, когнітивний, деонтологічний, операційно-діяльнісний, суб'єктний; критерії: мотиваційний, гностичний, етичний, практичний та рефлексійний; рівні: високий, задовільний, низький).

6. Дієвість визначених педагогічних умов підтверджується змінами у показниках рівня сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ЗВО на формувальному етапі експериментальної роботи. Після проведення формувального етапу експерименту високого рівня досягли 45,8% студентів, задовільного рівня – 45,7% студентів і 8,5% студентів залишилися на низькому рівні в експериментальній групі. Щодо контрольної групи, то результати залишилися майже незмінними: низький рівень виявили 65,4%, задовільний рівень сформованості базових компетентностей спостерігався в 24,6%, високий рівень засвідчили лише 10,0% студентів.

Одержані результати в ЕГ свідчать про те, що запропоновані педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки підвищують ефективність зазначеного виду професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці технології формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ЗВО та визначені системи формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників.

Шановні студенти!

Пропонуємо Вам дати відповідь на наступні питання анкети та відзначте, будь ласка, що відповідає (Так) або не відповідає (Ні), чи є сумнів (Не знаю) кожне з наведених нижче тверджень дійсності. У бланку відповідей це відповідно «+» або «-», які потрібно проставити поруч з номером питання.

Зміст анкети

№ п/п	Питання	Варіанти відповідей		
		Так	Ні	Не знаю
1.	Чи давно Ви прийняли рішення вступати на кафедру соціальної роботи?			
2.	Чи цікавилися Ви раніше психологією, педагогікою та соціальною роботою?			
3.	Чи багато Ви знаєте про соціальну роботу?			
4.	Чи відвідували Ви факультативні заняття (курси соціально-педагогічної спрямованості)?			
5.	4. Чи мали Ви досвід роботи з дітьми і підлітками (в громадських організаціях, в таборах відпочинку, в школі)?			
6.	Чи доводилось Вам допомагати людям, які опинилися в скрутних ситуаціях (дітям, інвалідам, пенсіонерам тощо)?			
7.	Чи працювали Ви волонтером (добровільний учасник соціально-педагогічної допомоги) в лікарні, дитячому будинку, притулку в період навчання в школі?			
8.	Чи уявляєте Ви собі роботу після закінчення ВНЗ за фахом «соціальна робота»?			
9.	Чи можете Ви назвати типові неприємності і труднощі роботи майбутнього соціального працівника?			
10.	Чи розумієте суть роботи соціального працівника?			
11.	Чи знаєте Ви свої достоїнства, важливі для успішного навчання за даною спеціальністю?			
12.	Чи є у Вас необхідні якості для досягнення своїх професійних цілей?			
13.	Чи схвалили Ваш вибір батьки?			
14.	Чи знаєте про проблеми соціально незахищених категорій громадян?			
15.	Чи хотіли б працювати з такою категорією громадян?			
16.	Чи знайоме Вам поняття «базові компетентності»?			
17.	Якщо знайоме, то чи відомі шляхи формування «базових компетентностей»?			
18.	Чи притаманне Вам вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані рішення?			
19.	Чи лякають Вас труднощі в майбутній професійній діяльності?			
20.	Чи вмієте Ви наполягти на своєму?			
21.	Чи вмієте Ви прощати іншим помилки і самообман?			
22.	Чи можете Ви зрозуміти та прийняти чужу точку зору?			

Дякуємо Вам за увагу!

Шановні студенти!

Пропонуємо дати відповідь на наступні питання анкети та відзначити, що відповідає з нижче наведених тверджень дійсності. У бланку відповідей це відповідно: «так», «скоріше так ніж ні» або «скоріше ні ніж так». Проставте «+» або «-» поруч з номером кожного твердження.

Зміст анкети

№ п/п	Питання	Так	Скоріше так ніж ні	Скоріше ні ніж так
Кваліфікованому консультанту повинні бути притаманні такі якості, чи є вони у Вас?				
1.	Здатність зрозуміти і побачити світ очима іншої людини.			
2.	Шанобливе ставлення до людини, віра в її здатність впоратись з певними проблемами.			
3.	Точність і конкретність формулювань, які дозволять клієнту розібратися в значенні сказаного.			
4.	Знання і прийняття себе, здатність допомагати іншим у придбанні таких самих якостей.			
5.	Щирість у взаєминах з людьми, вміння бути собою.			
6.	Несуперечливість, відповідність сказаного «мовою тіла», тобто невербальна комунікація.			
7.	Безпосередність, сприйняття того, що відбувається під час консультації, як частини повсякденному житті співрозмовника.			
Чи здатні Ви:				
8.	Дати людині висловитися до кінця, не проявляючи свою			
9.	Правильно розуміти прихований зміст і емоційне навантаження			
10.	Перефразувати слова іншої людини?			
11.	Підсумовувати сенс сказаного і продовжувати бесіду?			
12.	Чітко визначити свою роль по відношенню до іншої людини?			
13.	Задавати відкриті питання?			
14.	Спонукаати людину до продовження розмови?			
15.	Викликати співрозмовника на відкритий прояв почуттів?			
16.	Проявляти розуміння і участь?			
17.	Налаштовуватися на вплив іншої людини?			
18.	Спокійно переносити паузи довжиною більш 5 секунд?			
19.	Контролювати свою власну тривогу, розслаблятися?			
20.	Усвідомлювати одночасно події «тут і зараз» і «там і тоді», розуміти вплив минулих подій на поточну ситуацію?			
21.	Керувати ходом бесіди, концентруватися на певних проблемах?			
22.	Виявляти і перетинати двозначність і непослідовність?			
23.	Ставити взаємні цілі?			
24.	Терпимо ставитися до болючих проблем?			
25.	Обговорювати і виробляти альтернативні плани дій			
26.	Порівнювати результати з витраченими зусиллями?			
27.	Грамотно почати, провести та завершити бесіду?			

Дякуємо Вам за увагу!

Додаток В

Дані діагностувального зрізу рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО експериментальної групи констатувального експерименту

Діагностика проводилася серед студентів 1-4 курсів спеціальності «Соціальна робота» Державний заклад «Одеський національний медичний університет», які оцінювали показники за визначеною шкалою. Унаслідок з'ясування рівня сформованості готовності для нормування вибірки студенти отримували такі бали: 1 бал – низький рівень, 2 бали – середній рівень, 3 бали – високий рівень.

Уі

Рівень	Респонденти	Кількість балів
Низький	Респондент 1	1
	Респондент 2	1
	Респондент 3	1
	Респондент 4	1
	Респондент 5	1
	Респондент 6	1
	Респондент 7	1
	Респондент 8	1
	Респондент 9	1
	Респондент 10	1
	Респондент 11	1
	Респондент 12	1
	Респондент 13	1
	Респондент 14	1
	Респондент 15	1
	Респондент 16	1
	Респондент 17	1
	Респондент 18	1
	Респондент 19	1
	Респондент 20	1
	Респондент 21	1
	Респондент 22	1
	Респондент 23	1
	Респондент 24	1
	Респондент 25	1
	Респондент 26	1
	Респондент 27	1
	Респондент 28	1
	Респондент 29	1
	Респондент 30	1
	Респондент 31	1
	Респондент 32	1
	Респондент 33	1

	Респондент 34	1
	Респондент 35	1
	Респондент 36	1
	Респондент 37	1
	Респондент 38	1
	Респондент 39	1
	Респондент 40	1
	Респондент 41	1
	Респондент 42	1
	Респондент 43	1
	Респондент 44	1
	Респондент 45	1
	Респондент 46	1
	Респондент 47	1
	Респондент 48	1
Середній	Респондент 49	2
	Респондент 50	2
	Респондент 51	2
	Респондент 52	2
	Респондент 53	2
	Респондент 54	2
	Респондент 55	2
	Респондент 56	2
	Респондент 57	2
	Респондент 58	2
	Респондент 59	2
	Респондент 60	2
Високий	Респондент 61	3
	Респондент 62	3
	Респондент 63	3

Дані рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО з експериментальної групи на формувальному етапі експерименту

Роботу проведено за аналогією до початковому етапі формувального експерименту, для нормування вибірки студенти отримували такі бали: 1 бал – низький рівень, 2 бали – середній рівень, 3 бали – високий рівень.

X_i

Рівень	респонденти	Кількість балів
Низький	Респондент 1	1
	Респондент 2	1
	Респондент 3	1
	Респондент 4	1
	Респондент 5	1
Середній	Респондент 6	2
	Респондент 7	2
	Респондент 8	2
	Респондент 9	2
	Респондент 10	2
	Респондент 11	2
	Респондент 12	2
	Респондент 13	2
	Респондент 14	2
	Респондент 15	2
	Респондент 16	2
	Респондент 17	2
	Респондент 18	2
	Респондент 19	2
	Респондент 20	2
	Респондент 21	2
	Респондент 22	2
	Респондент 23	2
	Респондент 24	2
	Респондент 25	2
	Респондент 26	2
	Респондент 27	2
	Респондент 28	2
	Респондент 29	2
	Респондент 30	2
	Респондент 31	2
	Респондент 32	2
	Респондент 33	2
	Респондент 34	2
	Високий	Респондент 35
Респондент 36		3
Респондент 37		3

Респондент 38	3
Респондент 39	3
Респондент 40	3
Респондент 41	3
Респондент 42	3
Респондент 43	3
Респондент 44	3
Респондент 45	3
Респондент 46	3
Респондент 47	3
Респондент 48	3
Респондент 49	3
Респондент 50	3
Респондент 51	3
Респондент 52	3
Респондент 53	3
Респондент 54	3
Респондент 55	3
Респондент 56	3
Респондент 57	3
Респондент 58	3
Респондент 59	3
Респондент 60	3
Респондент 61	3
Респондент 62	3
Респондент 63	3

$$d = \frac{x_i - y_i}{63} = 1,1$$

$d_1=1-1=0$	$d_{22}=2-1=1$	$d_{43}=3-1=2$
$d_2=1-1=0$	$d_{23}=2-1=1$	$d_{44}=3-1=2$
$d_3=1-1=0$	$d_{24}=2-1=1$	$d_{45}=3-1=2$
$d_4=1-1=0$	$d_{25}=2-1=1$	$d_{46}=3-1=2$
$d_5=1-1=0$	$d_{26}=2-1=1$	$d_{47}=3-1=2$
$d_6=2-1=1$	$d_{27}=2-1=1$	$d_{48}=3-1=2$
$d_7=2-1=1$	$d_{28}=2-1=1$	$d_{49}=3-2=1$
$d_8=2-1=1$	$d_{29}=2-1=1$	$d_{50}=3-2=1$
$d_9=2-1=1$	$d_{30}=2-1=1$	$d_{51}=3-2=1$
$d_{10}=2-1=1$	$d_{31}=2-1=1$	$d_{52}=3-2=1$
$d_{11}=2-1=1$	$d_{32}=2-1=1$	$d_{53}=3-2=1$
$d_{12}=2-1=1$	$d_{33}=2-1=1$	$d_{54}=3-2=1$
$d_{13}=2-1=1$	$d_{34}=2-1=1$	$d_{55}=3-2=1$
$d_{14}=2-1=1$	$d_{35}=3-1=2$	$d_{56}=3-2=1$
$d_{15}=2-1=1$	$d_{36}=3-1=2$	$d_{57}=3-2=1$
$d_{16}=2-1=1$	$d_{37}=3-1=2$	$d_{58}=3-2=1$
$d_{17}=2-1=1$	$d_{38}=3-1=2$	$d_{59}=3-2=1$
$d_{18}=2-1=1$	$d_{39}=3-1=2$	$d_{60}=3-2=1$
$d_{19}=2-1=1$	$d_{40}=3-1=2$	$d_{61}=3-3=0$
$d_{20}=2-1=1$	$d_{41}=3-1=2$	$d_{62}=3-3=0$
$d_{21}=2-1=1$	$d_{42}=3-1=2$	$d_{63}=3-3=0$

$$S_d = \sqrt{\frac{1}{62} \sum_{i=1}^{63} (d_i - d)^2} = 0.66$$

Тренінговий комплекс «Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ЗВО»

Правила, яких потрібно дотримуватись під час проведення тренінгової програми:

1. Закон піднятої руки (один говорить, всі слухають).
2. Говорити по черзі.
3. Заборона образливих зауважень на адресу інших.
4. Не критикувати.
5. Повага чужої думки.
6. Конфіденційність інформації.

Студенти мають відчувати себе комфортно на заняттях, бути психологічно розкутими.

Тренінгова програма включає сім взаємопов'язаних тематичних блоків:

I. Перший блок було спрямовано на формування правової компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток системи життєвих цінностей студентів такі, як повага права, повага до прав і свобод інших, законність, які б займали в ній одну з провідних позицій; систему мотивів до професійної діяльності в рамках правового поля; систему правових знань, умінь і навичок; особистісних якостей майбутніх соціальних працівників, необхідних для здійснення професійної діяльності, зокрема правової відповідальності й комунікативності як таких, які дозволять встановлювати міжособистісні зв'язки з суб'єктами права; толерантність по відношенню до різних категорій соціально-незахищеного населення; активність у реалізації основних заходів у професійній діяльності.

Мета вправ полягає у створенні умов для формування у студентів основ правових знань, позитивної соціальної та правової позиції, емоційно-ціннісного ставлення до морально-правових норм майбутньої професійної діяльності; усвідомленого відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності; здатності висловлювати та відстоювати свою точку зору; правові переконання, звички правомірної поведінки; уміння співвідносити власні моральні цінності з загальнолюдськими цінностями.

Вправа 1. «Ромашка».

Хід вправи. Студенти по колу передають дві намальовані ромашки, на пелюстках першої вони пишуть свої професійні найголовніші обов'язки, на пелюстках другої – свої найголовніші професійні права. В кінці здійснюється аналіз і оцінка: «Чому саме ці професійні права та обов'язки було вами обрано, як найголовніші?». Чи існують інші професійні права та обов'язки, які не представлені на пелюстках і які слід додати? Вас здивували якісь схожості та відмінності між пелюстками різних студентів? Які професійні права та обов'язки найбільше відмінності між

пелюстками різних студентів? Які професійні права та обов'язки найбільше потрібні, там, де ви проживаєте? Що ви можете зробити, щоб краще захищати права соціально-незахищених верст населення? Вам сподобалася ця вправа? Обґрунтуйте вашу думку.

Вправа 2. «Білль про права та обов'язки».

Хід вправи. Ведучий ділить групу на дві половини. Одна група представляє дітей, а інша батьків. Завдання кожної групи полягає в складанні списку своїх прав і обов'язків. Після того як кожна група закінчила підготовку такого списку (протягом 15-20 хвилин), «Батьки» і «Діти» починають по черзі пред'являти ці права та обов'язки один одному, причому кожне право та обов'язок можуть бути внесені в остаточний список тільки тоді, коли вони прийняті іншою стороною. Кожна сторона має можливість відхилити якесь право та обов'язок або наполягати на їх зміні. Ведучий регулює дискусію й виносить прийняті обома сторонами права та обов'язки на чільне місце.

Вправа 3. «Права дитини».

Хід вправи. Всі учасники діляться на групи. Кожна група отримує завдання написати якомога більше прав дитини. Потім групи по черзі називають по одному праву зі свого списку, а ведучий записує їх на дошці. Кожне право обговорюється. Ведучий дописує відсутні права. В кінці вправи студентами аналізується Конвенція про права дитини, дається оцінка.

Вправа 4. «Правова казка».

Хід вправи. Учасники діляться на три команди. Кожній команді дається певне право з Конвенції. Вони повинні згадати казку, у якій це право порушується. Даються наступні права:

1. Право дитини на піклування батьків («Колобок», «Хлопчик-мізинчик» та ін.).
2. Право дитини на захист від усіх форм експлуатації («Попелюшка» та ін.)
3. Право дитини на недоторканність житла («Теремок» та ін.)

Потім учасники команд інсценують свою казку. В кінці здійснюється аналіз і оцінка.

Вправа 5. «Що головне?»

Хід вправи. Кожна група отримує картки з переліком основних прав дитини, спочатку учасники (у кожній групі) повинні розмістити ці картки у формі ромба наступним чином: 1) найважливіші права; 2) дуже важливі права; 3) права середнього ступеня важливості; 4) менш важливі права; 5) найменш важливі права. Студенти називають найбільш типові випадки порушення прав дитини, які, на їхню думку, є актуальними в даний час. Наводяться приклади основних законодавчих актів. Потім кожна група зачитує свої відповіді й проводиться обговорення висловленої думки.

Вправа 6. «Правовий вернісаж».

Хід вправи. Учасники вирізають з журналів і газет малюнки, фотографії, які на їх думку, відповідають правовій тематиці, наклеюють їх на альбомні аркуші, придумують назви і

підписують їх знизу. Коли завдання виконано, «картини» представляються на «правовому вернісажі», а учасники виступають у ролі екскурсоводів, розповідаючи про свою «картину» і пояснюючи її зміст. В кінці здійснюється аналіз і оцінка.

Вправа 7. «Я відповідальний».

Хід вправи. Обговорюється головний обов'язок – не порушувати права людей. Щоб особисті права людини не порушувалися, вони в першу чергу не повинні обмежувати права інших людей, адже вони є й у інших. У зв'язку з цим робота проходить у два етапи. 1 етап: кожній групі пропонується закінчити наступні пропозиції: 1) я відповідальний за ... ; 2) я відповідальний перед ... ; 3) я не зобов'язаний нести відповідальність... ; 4) відповідальна людина – це 2 етап: аналіз і розв'язання запропонованих ситуацій, наприклад: дійові особи: мати й батько – гнобителі, син – пригноблений, дочка – на боці пригнобленого. Пізній вечір. У кімнаті сина гості, дуже голосно звучить музика. Мати: Скільки разів тобі говорити, після 23.00 ти повинен відправити своїх гостей додому. Ваша жахлива музика діє мені на нерви. Син: Мамо! Ти ж в 23.00 ще не спиш. Крім того, за законом я маю право на свободу асоціацій та мирних зборів. Батько: Знову не слухаєш матір. Скільки разів казати? Ти ж сусідам заважаєш. Мати: Хіба він розуміє? Йому плювати на здоров'я матері! Я потрібна йому тільки для того, щоб просити грошей. Сестра: Нехай повеселиться. Ви звикли завжди все забороняти, а якщо йому хочеться слухати музику?! Син: Я вам вже сказав, що ви порушуєте мої права. Якщо не припините, я можу подати на вас у суд, у мене теж таке право є, нам у школі казали. Завдання ведучого: необхідно організувати обговорення ситуації з посиланням на Конвенцію про права дитини, Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю»; Сімейний кодекс України. Так, наприклад, в Конвенції про права дитини є стаття 15, де стверджується, що дитина має право на свободу асоціацій (об'єднань) та мирних зібрань. Однак у даній ситуації поведінка сина та його друзів є порушенням громадського порядку, передбаченого КУпАП, так як обмежує права та свободи інших осіб, які проживають в даній квартирі й проживають по сусідству. В кінці проводиться обговорення висловленої думки.

Вправа 8. «Перехрестя думок».

Хід вправи. Студентам необхідно оцінити ситуацію та дати правову консультацію з питань кримінальної, адміністративної, цивільно-правової та дисциплінарної відповідальності.

Ситуація 1. На олімпіаді з правознавства Андрій написав, що дитиною є особа до 16-ти років, а працевлаштуватися можна з 14 років. Чи правильне це твердження? Поясніть.

Ситуація 2. Майстер цеху для 15-річного Олега встановив такий графік роботи: понеділок, вівторок, четвер, п'ятниця – по 6 годин (всього 24 год.), середа, субота, неділя – вихідні. Чи правомірні дії майстра, поясніть?

Ситуація 3. Одинокую Олену звільнили з роботи за ініціативою підприємства, а саме адміністрації у зв'язку з тим, що вона часто перебувала протягом року на лікарняному по догляду за маленькою дитиною. Чи правомірні дії адміністрації? Поясніть відповідь.

Ситуація 4. У газеті «Факти» була надрукована фотографія громадянина Савченко на прийомі у лікаря-нарколога з коментарями до фото про лікуванні хворих від алкогольної залежності. В результаті цієї публікації Савченко виключили з медінституту, де він вчився на 4-му курсі, а батько нареченої заборонив йому одружитися, хоча була вже призначена дата весілля. Громадянин Савченко подав позов до суду на газету «Факти» про відшкодування моральної шкоди. Як буде вирішено це судова справа? Які права громадянина Савченко порушені?

Ситуація 5. Катя допомагає матері розносити пошту. Вона дуже цікавиться життям своїх друзів і знайомих і тому іноді перечитує листи, адресовані іншим. Яке право вона порушує?

Ситуація 6. Громадянин А. підозрював свого сусіда Б. в крадіжці магнітофона, він виламав двері квартири громадянина Б. і знайшов свій магнітофон. Ні громадянин А. ні громадянин Б. Не повідомили правоохоронні органи про свої дії. Хто з них порушив Конституцію України?

Ситуація 7. Жінка 60-ти років виховує одна десятирічного онука. Її дочка - мати дитини померла при пологах; батько дитини пішов з сім'ї ще до його народження. У хлопчика важке захворювання. Основне джерело доходу - пенсії: за віком - жінки та по втраті годувальника - дитини. Визначить соціальні проблеми сім'ї; нормативно-правову базу, використовувану фахівцем соціальної роботи в даному випадку для вирішення проблеми; фахівців та установи будуть задіяні в її рішенні та роль майбутнього соціального працівника.

Ситуація 8. Хлопчик 10-ти років був підібраний на вулиці співробітниками правоохоронних органів, оскільки займався жебрацтвом. Які подальші дії працівників правоохоронних органів? Яка нормативно-правова база використовується для вирішення проблеми дитини? Які установи займаються подібними проблемами? Які фахівці будуть задіяні у вирішенні проблем?

Ситуація 9. В сім'ї Павленко велике горе. В автокатастрофі син отримав множинні травми. Був доставлений в лікарню, проте шансів на порятунок практично немає. В цей же час в лікарні помирає юнак, якому терміново потрібна пересадка серця. Лікарі просять сім'ю Павленко дозволити взяти серце їхнього сина, щоб врятувати іншу людину. Сім'я Павленко страждає від того, що їх син вмирає, але не може зважитися на те, щоб віддати його серце іншій людині. Як вирішити ситуацію? Розробіть алгоритм розв'язання ситуації, можливо позитивне її вирішення? Наскільки розвинений в Україні інститут донорства?

Ситуація 10. По сусідству з сім'єю проживає громадянин Петренко, який не так давно

звільнився з місць ув'язнення. Лікарі місцевої поліклініки відвідували його, так як він страждає закритою формою туберкульозу. В сім'ї Петренко троє неповнолітніх дітей, батьки бояться за здоров'я дітей і бажають захистити їх від можливого зараження. Як можна вирішити ситуацію? Які шляхи вирішення Ви можете запропонувати? Як вирішується така ситуація в Україні?

II. Другий блок було спрямовано на формування конфліктологічної компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок конструктивного вирішення конфліктів; вироблення групових норм і правил; вміння слухати один одного; вміння говорити по суті, формулювати свою думку; поваги до людей; здатності вести полеміку та контраргументацію; володіння найважливішими професійно-особистісними якостями: емпатією, толерантністю, рефлексією, почуттям відповідальності за прийняті рішення, креативністю.

Мета вправ полягає у створенні умов для формування у студентів системних знань і навичок щодо попередження та управління конфліктами, оволодіння основними навичками діагностики конфліктів у соціальній сфері, їх прогнозування, проектування роботи по мінімізації негативних наслідків, їх корекції; готовності та здатності використовувати різні методи ефективної взаємодії й навички врегулювання конфліктів; методи знаходження вирішення в конфліктних ситуаціях; здатності знаходити альтернативні варіанти поведінки в конфлікті; вміння неупередженого оцінювання конфліктної ситуації; зниження рівня конфліктності учасників; розвиток умінь і навичок командної взаємодії.

Вправа 1. «Алфавіт емоцій».

Хід вправи. Привітання учасників один з одним, для зарядження групи позитивною, конструктивною енергією. Студенти повинні за декілька хвилин пригадати й записати емоції на кожну літеру абетки, що виникають в конфліктній ситуації. В загальному колі створюється єдиний банк даних. В кінці здійснюється аналіз і оцінка. Чи Легко вам було виконувати цю вправу? Які емоції, ви при цьому відчуваєте?

Вправа 2. «Комплімент».

Хід вправи. Розділитися по парам. Один учасник протягом 3 хвилин «агресує», а другий у відповідь реагує лише компліментами, але по суті, в «тут-і-тепер» і, у відповідності, з правилами зворотного зв'язку. Наприклад: «Мені приємно говорити у Вашій особі з людиною, яка так вміє чітко формулювати свої бажання!» або «Коли Ви так голосно говорите, я захоплююся Вашою впевненістю в собі!». В ході виконання студентами вправи, викладач стежить за дотриманням правил при подачі «компліментів». Потім пари міняються ролями і/або учасниками пар. У результаті, майже всі «агресують» приходять до однозначного розуміння, що неможливо витримувати агресивний настрій проти позитивно налаштованого опонента з його компліментами. Внаслідок, різко зростає мотивація на позитивне ставлення до клієнтів і

компліменти. Крім того, люди спочатку привчаються використовувати компліменти. В кінці відбувається обговорення. Чи Легко вам було виконувати цю вправу? У якій ролі ви відчували себе більш комфортно? Чи Легко вам було говорити компліменти, агресивно налаштованій людині?

Вправа 3. «Зустріч на вузькій кладці».

Хід заняття. Двоє учасників стають на проведеній на підлозі лінії один до одного на відстані близько 3-х метрів. Викладач пояснює ситуацію: «Уявіть собі, що ви йдете назустріч один одному по дуже вузькому містку, перекинутому над водою. У центрі містка ви зустрілися й вам треба розійтись. Місток – це лінія. Хто поставить ногу за його межами – впаде у воду. Постарайтеся розійтись на містку так, щоб не впасти». Пари учасників підбираються випадковим чином. Проходження 2-3-х пар. Для кожної пари дається певна установка поведінки «на мосту»: 1 пара – домовитися, як пройти міст; 2 пара – боротися до останнього, не поступатися дорогу іншому учаснику; 3 пара – один з учасників уникає зіткнення, йде назад, поступається дорогу іншому. Викладачі спостерігають за поведінкою студентів. Далі відбувається обговорення вправи. Хто опинився у виграші при вирішенні ситуації? Чи було вирішення ситуації ефективним? Які емоції відчував кожен з учасників ситуації? Як ви думаєте чи можна визначити дану ситуацію як конфліктну? Чому? Що відбувалося з учасниками пари? Як вони вирішили дану ситуацію? Як ви думаєте, як можна назвати цю тактику (стратегію) поведінки в конфліктній ситуації? (І так для кожної пари). В одній і тій же ситуації відбувається вибір різних стратегій поведінки. Як ви думаєте, можна було б вирішити дану ситуацію по-іншому?

Вправа 4. «Конфлікт».

Хід заняття. Вирішення конфліктних ситуацій з точки зору різних стратегій поведінки. Поділ студентів на підгрупи по 3 особи, кожній з якої дається ситуація. Необхідно продумати вирішення ситуації.

Ситуація 1. Батьки відправляють Вас в магазин за картоплею, а ти хочеш грати в комп'ютерні ігри. Ваші дії. Чи був їх вибір дозволу конфліктної ситуації ефективним? Обґрунтуйте.

Ситуація 2. У Вашого друга серйозні проблеми з навчанням, тому він постійно просить у тебе списати домашнє завдання. І Ви дозволяєте йому списувати. Але одного разу викладач помітила, що у вас абсолютно однакові записи в зошиті. Вона викликала Вас і сказала, що якщо ще раз даси списати завдання, у Вас будуть великі неприємності. Яка була обрана стратегія поведінки вирішення даної ситуації? Обґрунтуйте.

Ситуація 3. Батьки вважають, що ви багато часу проводите за комп'ютером і тому пізно лягаєте спати. Вони заборонили вам займатись за комп'ютером і навіть стали виключати інтернет, йдучи з дому. Вас це не влаштовує. Що ви зробите. Обґрунтуйте.

Вправа 5. «Контраргументи».

Хід заняття. Кожен учасник вправи повинен розповісти іншим про свої слабкі сторони - про те, що він не приймає в собі. Це можуть бути риси характеру, звички, що заважають у житті, які хотілося б змінити. Інші учасники уважно слухають і по закінченню виступу обговорюють сказане, намагаючись привести контраргументи, тобто те, що можна протиставити зазначеним недолікам, або навіть показуючи, що наші слабкості в одних випадках стають нашою силою в інших.

Вправа 6. «Свідок».

Хід заняття. Кожен учасник вправи по черзі розповідає про конфлікт, свідком або учасником якого він був колись. Ця розповідь має послужити сценарієм подальшої вправи, в якій повинні брати участь присутні. Учасникам видається максимум свободи. З боку викладача має бути лише одна умова: кожен конфлікт має закінчитися благополучно, компромісом.

Вправа 7. «Казка».

Хід заняття. Група сідає в коло, й викладач починає розповідати історію: «Жив-був король, у якого була наречена, і він любив її більше за всіх на світі... .», «Жив-був чудовий музикант, який йшов через ліс і думав про різні речі. Коли більше не залишилося нічого, про що він міг би подумати, він сказав собі: «Час плине дуже довго в цьому величезному лісі, я хотів би знайти собі хорошого попутника... .», «Жила-була стара королева, яка була дуже хвора і думала про себе: «Я, мабуть, скоро помру...», «Жила-була одна дівчина, яка цілий день нічим іншим не займалася, крім як пряла і ткала... .», «Жив-був могутній король, у якого було три сина, і він любив їх більше життя. Він думав: «Добре було б, якби мої сини подалися подивитися світ... .». Викладач тримає в руках невеликий м'яч, після початку розповіді керівник кидає м'яч комусь із групи. Цей чоловік повинен продовжити історію - можна вимовити слово, а можна і кілька пропозицій. Після цього він кидає м'ячик іншому учаснику. Ніхто з гравців не знає, коли настане його черга, і тому змушений дуже уважно слухати те, що розповідають інші. Поступово в історію вводяться нові герої й нові сюжетні лінії, але учасників потрібно попередити, що придумана ними казка повинна мати хороший кінець. Також учасники попереджаються, що розповідь кожного повинен складатися не більше ніж з 3-4 речень. В обговоренні звертається увага на відмінності поглядів і думок людей (які проявляються у викладі сюжету), вміння учасників приймати чужу точку зору, знаходити конструктивне рішення. Ці навички необхідні для ефективного вирішення конфліктів. Завершення вправи відбувається зняттям емоційної втоми, зниженням нервово-психічної напруженості.

Вправа 8. «Поведінка в конфлікті».

Хід заняття. Викладач ділить всіх студентів на п'ять груп, в кожній обирається її

представник, якому дається одна з п'яти карток з назвою певного стилю поведінки в конфлікті з відповідним девізом: стиль «Конкуренція»: «Щоб я переміг, ти повинен програти»; стиль «Пристосування»: «Щоб ти виграв, я повинен програти»; стиль «Компроміс»: «Щоб кожен з нас щось виграв, кожен з нас має щось програти»; стиль «Співробітництво»: «Щоб я виграв, ти теж повинен виграти»; стиль «Уникання»: «Мені все одно, виграєш ти або програєш, але я знаю, що в цьому участі не беру». Кожна група обговорює та готує сценку, в якій демонструється запропонований їй вид поведінки в конфлікті. В кінці вправи відбувається обговорення, що проводиться у формі відповідей на питання: Як даний вид поведінки в конфлікті вплинув на емоційний стан, почуття його учасників? Чи Могли інші види поведінки в цій ситуації бути більш корисними для учасників? Що змушує людей вибирати той чи інший стиль поведінки в конфлікті? Який стиль самий конструктивний для взаємовідносин людей?

Вправа 9. «Конфлікт у транспорті».

Хід заняття. В аудиторії ставлять стільці: два – поруч (імітуючи парні сидіння в автобусі), один – попереду. Учасників гри троє (два плюс один). Двоє отримують інструкцію потай від третього, третій – потай від двох. Завдання двох: «увійти в автобус» і сісти поруч, щоб поговорити на важливу для обох тему. Завдання третього учасника: зайняти одне з спарених місць, наприклад, «у вікна» і уступити місце тільки в тому випадку, якщо дійсно виникне таке бажання. Обговорення: учасники гри відповідають на питання: Чому «третій» все-таки поступився (або, навпаки, не поступився) своє місце? Чи були моменти, коли «третій» хотілося звільнити це місце? Які почуття відчували грають? Чий спосіб вирішення проблеми найуспішніший? Що саме було причиною успіху (або, навпаки, невдачі)?

Вправа 10. «Розподіл сердець».

Хід заняття. Група поділяється на 4 команди. Кожна група вибирає одного пацієнта для подальшого захисту. Підготовка в групах одного представника для ведення переговорів з представниками інших груп для прийняття спільного рішення. Студентам пропонується уявити собі лікарню, яка спеціалізується на пересадці донорських сердець. Несподівано в лікарню надходить донорське серце. На черзі знаходяться чотири людини: літній професор, який займається розробкою вакцини проти раку, робота якого близька до завершення; 16-річна вагітна дівчина, сирота, у неї хворе серце; молода, симпатична жінка, яка користується винятковою любов'ю з боку співробітників, лікар тієї ж лікарні, в якій ведуть операції з пересадки донорського серця; вчителька, мати двох дітей, чоловік нещодавно загинув в автомобільній катастрофі всіх ситуація критична, Кожному з них залишилося жити один місяць. Проблема кому віддати єдине донорське серце. В кінці відбувається обговорення підсумків вправи: Які стратегії поведінки були використані представниками в ході переговорів? Яким способом були реалізовані

ті чи інші стратегії представниками? Які основні психологічні механізми ви побачили при реалізації суперництва, співпраці, ухилення, пристосування і компроміс?

III. Третій блок було спрямовано на формування комунікативної компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок ефективного спілкування з використанням вербальних і невербальних компонентів; розвиток навичок активного слухання; уміння групової взаємодії, координації спільних дій, навичок взаємної довіри; уміння схвалювати партнерів, демонструвати їм свою повагу й здатність і готовність до співпраці; уміння адекватно виражати свої почуття та розуміти емоційний стан інших людей.

Мета вправ полягає у створенні умов для закріплення навичок саморозкриття, засобів вербального та невербального спілкування; набуття досвіду різноманітних стилів спілкування, аналізу негативних якостей особистості; уміння інтерпретації особливостей міміки, жестів і пози; переводити формалізовану інформацію в іншу знакову систему смисли та зміст окремих комунікативних актів; формування довірливого стилю спілкування в процесі налагодження контактів; створення позитивних емоційних установок на довірливе спілкування; фіксація свідомості на позитивному, збільшення числа позитивних емоцій; формування толерантної культури особистості.

Вправа 1. «Привітатися без слів».

Хід заняття. Кожен студент повинен привітатися з усіма членами групи без слів, використовуючи можливості міміки, пантоміміки, але мовчки. Якщо вітання одноманітні, слід нагадати способи вітання з фільмів або національні способи вітання. В кінці відбувається обговорення, звертається увага на помилки.

Вправа 2. «Знайомство».

Хід заняття. Студенти діляться на дві групи. Кожен член першої групи придумує собі ім'я, образ, «легенду», адресу, телефон. У другій групі всі залишаються самими собою. Члени другої групи повинні познайомитися з ким-небудь з першої групи учасників, які поведуться категорично, не бажають відкриватися. Обумовлюється ситуація: транспорт, вулиця, школа, пляж, будь-яке місце та ін.. Після програвання відбувається обмін ролями. В кінці відбувається обговорення: Що відчували під час знайомства?, Що допомагало, що заважало?, Які найбільш вдалі способи входу в комунікацію?

Вправа 3. «Розкажи про власника».

Хід заняття. Кожен з учасників бере в руки будь-який предмет, який належить комусь із учасників і від імені цього предмета розповідає про свого володаря. Інші предмети (вірніше їхні власники), можуть поставити йому будь-які питання про його господаря. Ця вправа на спілкування можна використовувати як при знайомстві учасників, так і для більш глибокого

розкриття учасників, для тренування навичок спілкування.

Вправа 4. «Півколо».

Хід заняття. Всі учасники розташовуються великим півколом і кожен по черзі вийде в центр й спробує будь-якими доступними йому засобами, але тільки не вербальними, встановити контакт з кожним учасником заняття. Після того як всі виконають це завдання, викладач пропонує учасникам обговорити: «Які враження виникли в процесі виконання вправи? Які засоби допомагали встановлювати контакт? Які ознаки свідчили про встановлення контакту?».

Вправа 5. «Встановлення контакту».

Хід заняття. Група сідає по колу. Для виконання цієї вправи створюються пари. Кожна пара займає зручне для неї місце так, щоб нікому при цьому не заважати. Студентам дається 6 хв. для розмови. Викладач сам може запропонувати для обговорення пов'язані з контекстом групи теми або студентами обираються нейтральні теми. За вказівкою викладача, в ході бесіди студенти повинні міняти положення, не припиняючи розмови. Вправа починається з того, що студенти повертаються один до одного спиною і починають розмову. Учасники 1,5 хв. розмовляють, сидячи спиною один до одного, по 1,5 хвилини - один сидячи, інший стоячи і навпаки (обличчям один до одного), 1,5 хвилини - сидячи обличчям один до одного. Питання для обговорення: В якому становищі ведення бесіди було найбільш важким і складним, а в якому більш комфортним?

Вправа 6. «Вгадай емоцію».

Хід заняття. Учасники групи діляться на дві підгрупи. Кожній підгрупі дається 7 хв. на підготовку, під час якої вона повинна буде вибрати якесь почуття або емоцію (емоційний стан) і продумати, як його можна зобразити. Це може бути або скульптурне зображення, або невербальна дія. У зображенні повинні брати участь всі члени підгрупи. У той час як перша підгрупа показує те, що вона підготувала, друга підгрупа відгадує, яке почуття або емоція зображені. Потім підгрупи міняються місцями. Підгрупи готуються в різних аудиторіях. Після того як підготовка закінчена, викладач пропонує одній з підгруп зобразити те почуття або стан, який вони вибрали, не називаючи його. Інша підгрупа дивиться. Потім їй дається 1 хв. на обговорення й хтось один висловлює думку групи. Після цього викладач звертається до підгрупи, яка демонструвала його почуття або стан з тим, щоб вони сказали, яке почуття або стан вони хотіли зобразити. Потім підгрупи міняються ролями. Починаючи обговорення результатів виконання цієї вправи, викладач орієнтується на те, чи були допущені учасниками підгруп помилки та який їхній характер.

Вправа 7. «Унікальні слова».

Хід заняття. Викладач розсаджує студентів в коло. Вибирається якийсь художній твір або фільм, який всі учасники читали або дивилися, ну або хоча б мають уявлення про його

зміст. Перед учасниками ставиться завдання: розповісти зміст цього твору або фільму, але розповісти в певному порядку. По черзі (по колу) кожен учасник вносить свою лепту: каже одну фразу, що розкриває зміст твору. Ця фраза не повинна бути коротше за три слів, і все слова в цій фразі повинні бути унікальними, тобто не повторюватися протягом усієї вправи. Ця умова стосується взагалі всіх слів, в тому числі займенників, прийменників і власних назв. Якщо хтось порушив правила (виголосив дуже коротку фразу або повторно використав слово) або просто здається, то він вибуває з гри. Останній хто залишився оголошується переможцем. Вправу можна повторити кілька разів, перед початком кожного список задіяних слів обнуляється. Іноді можуть виникати спірні ситуації. Чи вважати, наприклад, слова «красивий» і «негарний» за одне і те ж. Ведучий в таких випадках бере на себе роль арбітра. Можна обговорити заздалегідь тонкощі: наприклад, що зміна закінчення не змінює слова, а зміна суфікса і/або приставки - змінює. Тому «красивий» і «негарний» - різні слова, «гарний» і «гарненький» - теж, «гарний» і «красиве» - одне й те саме. Потім проводиться обговорення: Чи було складно виконувати дану вправу? Що вам допомогло в цій вправі?

Вправа 8. «Невербальні засоби спілкування».

Хід заняття. Кожен учасник групи отримує картку зі списком різних невербальних проявів: жести, пози, міміка. Викладач просить учасників вирішити, які з цих невербальних засобів сприяють створенню доброзичливої атмосфери в спілкуванні з батьками, які перешкоджають, а які є нейтральними. Кожен учасник самостійно робить помітки в своїй картці. Можна застосовувати умовні позначки, які дані були на картці. Потім група ділиться на кілька підгруп по 4-5 осіб в кожній, де відбувається обмін думками. Після цього проводиться загальна групова дискусія про доцільність використання перерахованих в картці патернів при спілкуванні педагога з батьками. Як правило, в цій вправі група рідко приходиться до єдиної думки з приводу деяких невербальних засобів спілкування. В такому випадку учасникам кожної з підгруп пропонується побути в ролі експертів. Для цього один представник підгрупи щось розповідає іншим учасникам, наприклад, як готувати сік, і при цьому демонструє той жест, який викликав суперечку. Після чого учасники підгрупи розповідають про свої відчуття і вирішують питання про ефективність того чи іншого жесту. Таким чином група приходиться до єдиної думки. Замість обговорення викладач може попросити учасників зробити висновок роботи експертів, визначити помилки при виконанні вправи.

Вправа 9. «Товсте скло».

Хід заняття. Студенти діляться на підгрупи по 3-5 осіб. Потім викладач знайомить усіх із змістом вправи. Учасникам пропонується уявити, що вони спілкуються один з одним через товсте скло, тобто вони прекрасно бачать один одного, але не чують. Використовуючи невербальні засоби спілкування, кожній підгрупі необхідно донести якусь інформацію до всіх

учасників. Кожна підгрупа отримує від однієї до трьох карток з різними ситуаціями: 1) приходь до мене завтра зі своєю сусідкою й собакою на чашечку чаю; 2) концерт вчора був чудовим, я сиділа в першому ряду; 3) мій син приніс з магазину тільки банку зеленого горошку; 4) я скоро поїду в Париж, що тобі купити?; 5) у мене під вікном розцвів бузок; 6) найбільше на світі вже люблю пити шампанське, сидячи у ванні; 7) я мрію зніматися в кіно; 8) у мене болить голова від постійних телефонних дзвінків; 9) вчора запізнилася на електричку, довелося йти пішки; 10) у мене в квартирі такий безлад, що нічого не можу знайти; 11) твій друг написав мені любовний лист; 12) вчора стрибала з парашутом, думала, помру від страху; 13) Ти підеш на дискотеку в суботу? 14) у мене такий гарний настрій, що душа співає; 15) вчора посадила на дачі картоплю, а сьогодні квіти; 16) морозиво таке холодне, що зуби ломить; 17) вчора заплатила штраф за перевищення швидкості; 18) тобі телефонувала якась жінка й сердитим голосом сказала, що передзвонить пізніше; 19) об'їлася полуниці, не можу поворухнутися; 20) наші сусіди всю ніч лаялися, а я підслуховувала; 21) я закохалася в нашого завгоспа; 22) допоможіть, він одружений!; 23) обожною кататися на каруселях! А ви?. На підготовку пантоміми йде зазвичай від 3 до 10 хв.. Учасники самі розподіляють ролі. Учасники діляться своїми враженнями, труднощами, з якими вони зіткнулися, і знахідками, які вони зробили в ході виконання вправи. Як правило, цю вправу викликає багато позитивних емоцій. Іноді хтось відмовляється від виконання даної вправи. Це право кожного зробити свій вибір брати участь в інсценуванні, бути натхненником і генератором ідей або просто стороннім спостерігачем.

Вправа 10. «Трійка».

Хід заняття. Група розбивається на трійки. У кожній трійці обов'язки розподіляються наступним чином: перший учасник – єдиний, хто може говорити, але він не рухається і нічого не бачить; другий – єдиний, хто все бачить, але не рухається і не розмовляє; третій – єдиний, хто рухається, але не розмовляє і нічого не бачить. Усій трійці пропонуються завдання: домовитися про зустріч у певному місті, про подарунок або в який колір пофарбувати паркан. Обговорення відбувається за наступними питаннями: Яка роль найскладніша? Чому? Хто з учасників вправи має пріоритет і можливість організувати інших? Чому? Які висновки дозволяє зробити цю вправу? Чому так важливий зворотний зв'язок у спілкуванні?

IV. Четвертий блок було спрямовано на формування когнітивної компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок сприймати та аналізувати інформацію; уміння критичної оцінки інформації; узагальнення та систематизація набутих знань; усвідомлення учасниками типового та специфічного у майбутній професійній діяльності; постулювати альтернативи вибору; визначає можливі альтернативи дій в ситуації вибору; сенс вибору, мотиви й цінності; розвиток емоційно-вольової саморегуляції, уміння долати зовнішні й

внутрішні перешкоди за допомогою отриманих знань, умінь і навичок.

Мета вправ полягає у створенні умов для підвищення рівня мотивації до професійного самовизначення; уміння застосовувати знання й оперувати професійними термінами; уміння активізувати процеси самопізнання; створення інтерактивного простору для розвитку особистості учасників тренінгу; складових професійного образу соціального працівника; освоєння «природного» стилю професійної поведінки; самостійний аналіз плюсів і мінусів студентських та професійних ролей; формування позитивного ставлення до професії, усвідомлення плюсів професії; відпрацювання навичок презентації себе та іншого; адекватної самооцінки; уміння планувати своє професійне майбутнє; вибір професії в умовах ринку праці.

Вправа 1. «Журналіст».

Хід заняття. Студенти діляться на пари. Один запитує, другий відповідає й навпаки. Все відбувається у формі інтерв'ю. Приклади питань:

- 1) Чому Ви обрали професію – соціальний працівник?
- 2) Чи Ви задоволені своїм вибором?
- 3) Чи складно було освоїти Вашу професію?
- 4) Чи потрібні якісь особливі якості й навички людини, яка вирішила стати фахівцем в цій галузі?
- 5) З якими труднощами Ви можете зустрітись у майбутній професійній діяльності?
- 6) Що найцікавіше у Вашій роботі?
- 7) Чи дозволяє Ваша професія розкрити творчі здібності, проявити себе?
- 8) Наскільки Ваша професія корисна й важлива для України?
- 9) Про що б Ви хотіли попередити тих, хто збирається отримати таку професію як у Вас?
- 10) Як Ви бачите свою професію в майбутньому?

В кінці відбувається обговорення вправи. Що відрізняє «звичайну людину» від «соціального працівника»? Які свої установки проявилися в спілкуванні? Які професійні стереотипи й деформації виявились в комунікації?

Вправа 2. «Життєвий і професійний кодекс соціального працівника»

Хід заняття. Літери української абетки діляться між учасниками групи. Завдання учасників - сформулювати кілька значущих особисто для них і для світу в цілому життєвих або професійних правил, які починалися б на ті літери абетки, які їм дісталися. На завершення зустрічі групі пропонується організувати спільне прочитання правил. Дотримуючись порядку літер української абетки, учасники зачитують сформульовані ними закони. Так студенти отримують єдиний життєвий і професійний кодекс соціального працівника. Наприклад, авторитарність виключи, включи довіру з любов'ю; будь завжди уважним і чуйним до проблем інших людей; важливо не те, що ти маєш на увазі, а те, як тебе розуміють; головне - бути людяним; діяти гідно, даючи позитивний заряд клієнту; їхати треба прямо, з дороги не звертаючи;

життєвий шлях дуже важкий, і пройти його треба гідно; знати, щоб вміти, і використовувати це в інтересах людей; не обіцяти того, чого не зможеш виконати; крім воєн і руйнувань, що у світі повинні існувати любов і щастя; люби та поважай особистість іншого; можна існувати, але потрібно жити, а цьому треба довго вчитися; ніколи не вирішувати свої проблеми за рахунок інших; опановуючи знаннями в теоретичному курсі, не забувайте їх застосовувати на практиці; переробляючи світ, пам'ятай, яким він був; результат залежить від твоїх зусиль і, твого прагнення до досягнення мети; спробуйте зрозуміти почуття, властиві іншій людині, і спробуйте «влитися» в їх глибину; шукати себе скрізь, шукати себе завжди.

Вправа 3. «День із життя професіонала».

Хід заняття. Перед виконанням вправи студенти обговорюють ту роботу, яку виконують фахівці соціального профілю, чим вони займається протягом робочого дня. Потім учасникам пропонується скласти розповідь про типовий день професіонала їх професійного напрямку. Студенти спільними зусиллями складають розповідь про типовий трудовий день соціального працівника. Ця розповідь повинен складатися тільки з іменників. Наприклад, розповідь про трудовий день вчителя може бути таким: дзвінок - сніданок - дзвінок - урок - двієчники - питання - відповідь - трійка - учительська - директор - скандал - урок - відмінники - дзвінок - будинок - ліжко. У цій грі можна подивитись, наскільки добре студенти уявляють собі трудове життя майбутніх фахівців соціальних працівників, а також з'ясується, чи здатні студенти до колективної творчості, адже в грі існує серйозна небезпека якимось невдалим штришком (недоречно вимовленим «заради хохми» словом) зіпсувати всю розповідь. Важлива умова: перш ніж називати новий іменник, кожен гравець обов'язково повинен повторити все, що було названо до нього. Тоді розповідь буде сприйматися як цілісний твір. Щоб легше було запам'ятовувати названі іменники, потрібно уважно подивитись на всіх мовців, як би пов'язуючи слово з конкретною людиною. Далі ведучий вимовляє перше слово, а решта гравців по черзі називають свої іменники, обов'язково повторюючи все те, що говорили до них. При підведенні підсумків студенти дають відповідь на такі питання: Вийшла цілісна розповідь чи ні? Чи не зіпсував хто-небудь загальний розповідь своїм невдалим іменником? Наскільки правдиво і типово був представлений трудовий день розглянутого професіонала.

Вправа 4. «Людина на своєму місці».

Хід заняття. Викладач нагадує студентам, що вони вже вивчили основні компетенції та компетентності, якими повинен володіти майбутній соціальний працівник. Студентам пояснюється, що працювати по професії їм належить тільки через пару років, а поки їх основним обов'язком є навчання. Викладач запитує їх: Як ви вважаєте, краще працювати чи вчитися? Чи можна сказати, що робота легше навчання чи навпаки? Потім ці питання обговорюються.

Студенти діляться на дві команди (студент-працівник). Перша команда виступає від імені студентів, друга - від імені соціальних працівників. Студенти отримують аркуші формату А4, де команда студентів малює картину на тему «Чудова пора студентства», а команда професіоналів - «Чудова пора професіоналізму». Потім кожна команда на своєму аркуші перераховує 6 атрибутів студентства й 6 атрибутів професійної зрілості. Найважливіший атрибут група виділяє (підкреслює). Через 10 хвилин роботи команди обмінюються листами. На протилежному боці аркуша «студенти» і «професіонали» малюють 6 мінусів зазначеного вікового періоду й найголовніший мінус виділяють (підкреслюють). Далі команди виставляють свою творчість на огляд і промовляють плюси і мінуси тієї та іншої соціальної ролі. Ведучий ставить питання про те, в якому віці кожен з учасників захоче відмовитися від плюсів студентства, прийняти роль професіонала, а також просить студентів вказати свої особистісні особливості, які дозволять їм досягти успішної професійної зрілості. Кожен з учасників у своєму зошиті пише вік, в якому, на його думку, плюси студентства будуть відчуватися менше, пояснює, чому і перераховує наявність необхідних професійно-важливих якостей. Потім кожен по колу зачитує свою думку. Ведучий, підбиваючи підсумки, говорить, що найпривабливіше виявлено учасниками в період студентства і що - в період професійної зрілості, а також звертає увагу на те, який вік і які якості учасники групи найчастіше вказували.

Вправа 5. «Яким я тебе бачу».

Хід заняття. Для того, щоб приступити до вправи, студентам пропонується спочатку подумати, а якими особистісними та професійними якостями, здібностями вони володіють? Для цього вони об'єднуються по двоє й розмовляють один з одним протягом 5 хвилин і обговорюють поставлене питання. Метою бесіди є – справити певне враження на партнера. Таким чином, кожен із студентів отримує можливість краще пізнати одногрупника з групи й пізніше повинен буде представити його всім іншим. Після цього учасники знову збираються разом в коло і презентують особистісні та професійні якості та здібності один одного. В кінці заняття відбувається обговорення плюсів і мінусів цієї вправи.

Вправа 6. «Чому я тут?»

Хід заняття. На початку вправи студенти аналізують свої мотиви вибору професії за напрямком «Соціальна робота». Вони відповідають на питання: Що найбільше вплинуло на Ваш вибір? Чому Ви обрали саме цю професію, саме цей ЗВО? На трьох листочках студенти записують три різних мотиви, що зумовили їх професійний вибір. Потім викладач збирає всі листочки, перемішує, і кожен студент витягає три листка, пояснює написані мотиви та погоджується або ні і обґрунтовує свою відповідь. Відбувається обговорення.

Вправа 7. «Що я хочу змінити?».

Хід заняття. На початку вправи студенти дають відповіді на такі питання: Чи визначені

у Вас професійні мотиви? Яка у Вас професійна мета? Чи змінилася ваша професійна мета з часу першого курсу? Які цілі Ви ставите перед собою зараз? Що вам заважає в їх досягненні? Хотіли б ви щось змінити в собі, своїй поведінці, для того, щоб досягти цілей? Потім студентам пояснюється, що у цій справі у них є унікальний шанс безкарно продемонструвати ті форми поведінки, які заважають їм у навчанні та житті й яких хотілося б позбутися, а також спробувати інші форми, які будуть сприяти продуктивній професійній діяльності. Зробити це можна в такий спосіб: необхідно показати пантомімою, без слів, негативну форму поведінки. Після невеликої паузи показати правильний варіант поведінки майбутнього професіонала. Все це демонструється студентами в центрі кола по одному. В кінці відбувається обговорення: Що нового Ви візьмете для себе з заняття? Що вам заважало виконувати завдання? Що допомагало? Що нового ви дізналися про себе сьогодні?

Вправа 7. «Облік обставин».

Хід заняття. Викладач пропонує студентам подуматися про те, як застосувати себе як соціального працівника, як представника своєї професії на ринку праці, яку кар'єру побудувати. Їм пояснюється, що в даний проміжок часу, основні вимоги до них пред'являють педагоги, але скоро вони зіткнуться з вимогами роботодавців. Студентів дається питання для роздуму: Як Ви вважаєте, чи багато є вакансій по вашій професії? Чи легко працевлаштуватися? Після їх відповіді, їм пояснюється, що для того, щоб презентувати себе на ринку праці необхідно зібрати всі знання про себе як особистості і як професіонала. Для цього, вони повинні записати в зошитах, уявлення про себе й обрану професію за наступною схемою: вимоги ринку праці; свою кваліфікацію; сімейно-побутові умови; обмеження по здоров'ю; обмеження за здібностями. Після того, як студенти виконають це завдання відбувається обговорення, кожен зачитує свою схему та робить висновки за нею.

Вправа 8. «Зірковий час».

Хід заняття. Вправа починається з розмови викладача і студентів про професію: труднощі, з якими пов'язане її отримання або працевлаштування; перешкоди на шляху до професійного становлення; вимоги, яких необхідно дотримуватися. І поступово в розмові учасники переходять до обговорення радощів, які характерні професії соціального працівника. Студентам дається 7 хв., щоб придумати й записати по 3 радості, тобто те, заради чого представники даної професії взагалі живуть, що для них найголовніше в житті та роботі. Після закінчення наданого часу студенти розповідають про ті радощі, які вони виділили й чому, далі відбувається обговорення вправи.

Вправа 9. «Незакінчені речення».

Хід заняття. На основі досвіду, який з'явився протягом всього процесу навчання студенти повинні завершити пропозиції. Для цього студенти витягають листочок з

пропозицією, потім їм потрібно усно завершити її. Варіанти пропозицій:

1. Працювати потрібно для того, щоб ...
2. Головне в навчанні та роботі - це ...
3. Кращий спеціаліст - це той, хто ...
4. Щоб бути успішним, потрібно
5. Головне в кар'єрі ...
6. Найскладніше в навчанні ...
7. Мені подобається вчитися, тому що ...
8. Мені не подобається вчитися, тому що ...
9. Головні плюси моєї професії - це ...
10. Головні мінуси моєї професії - це ...
11. Як вимог обраної мною професії до людини можна назвати ...
12. Головними обов'язками фахівця мого профілю є ...
13. Я вибрав це професію, тому що ...
14. Мої професійні плани після ЗВО полягають в наступному ...

В кінці вправи студенти роблять підсумки заняття.

Вправа 9. «Особистий професійний план».

Хід заняття. Студенти повинні скласти уявлення про свою майбутню професійну діяльність на найближче й віддалене майбутнє, так званий особистий професійний план. У вправі їм необхідно описати свої уявлення про близьке та далеке майбутнє, про свою кар'єру, виділяючи наступні моменти: 1) головна мета (ким бачу себе після закінчення ЗВО, яким хочу бути); 2) ланцюжок ближніх і дальніх конкретних цілей; 3) шляхи й засоби досягнення ближніх цілей; 4) зовнішні умови досягнення цілей; 5) внутрішні умови досягнення цілей (що залежить від мене); 6) запасні варіанти та шляхи їх досягнення. Після цього відбувається обговорення своїх планів в парах. Загальне обговорення: Як вам здається, чи реальні ваші плани? Чи досягнете поставлених цілей? Що можна робити вже зараз, щоб досягти цілей?

Вправа 10. «Що їх об'єднує?».

Хід заняття. Вправа розвиває усвідомленість своєї розумової діяльності, асоціативність, самостійність. Викладач диктує учасникам ланцюжок слів. Потрібно знайти те, єдине слово, яке об'єднує продиктований смисловий ряд. Наприклад, «дика», «золота», «біла». Об'єднує цей смисловий ряд слово «Орда». Наприклад, 1) шведський, обідній, круглий – стіл; 2) чорний, березневий, вчений – кіт; 3) синій, ранковий, лондонський – туман; 4) білий, Андріївський, святковий – прапор; 5) магнітна, кулеметна, орденська – стрічка. В кінці відбувається обговорення вправи.

Вправа 11. «Порівняння прислів'їв за змістом».

Хід заняття. Багато народів мають схожі за змістом прислів'я та приказки. Приміром, у російській приказці: «Як вовка не годуй, він все в ліс дивиться» відповідає німецька «Посади жабу хоч на золотий стілець, все одно вона знову в калюжу стрибне», в свою чергу в українському прислів'ї «Яблуко від яблуні недалеко падає» схожа німецька «Яке дерево, така й груша». Далі викладач дає студентам зліва німецькі прислів'я, праворуч – інших народів. Визначте, які прислів'я відповідають один одному за змістом.

- | | |
|---|--|
| 1. Не лінуйся, ясла самі до рота не підійдуть. | 1. Язик до Києва доведе. |
| 2. Хто чимало починає, дуже мало здійснює. | 2. Один у полі не воїн. |
| 3. Помилка інших - хороші вчителі. | 3. Овес до коня не ходить. |
| 4. Скоєні вчинки ради не потребують. | 4. Сім разів відміряй, один - відріж. |
| 5. З промовистою мовою не пропадеш. | 5. Справа майстра боїться. |
| 6. Особа видає негідника. | 6. Скінчив діло гуляй сміло. |
| 7. Один все одно, що ніхто. | 7. З миру по нитці - голому сорочка. |
| 8. Тухле яйце псує всю кашу. | 8. Дурням закон не писаний. |
| 9. Спочатку подумай, потім починай. | 9. Після бійки кулаками не махають. |
| 10. Спочатку ноша, потім відпочинок. | 10. Мовчання - знак згоди. |
| 11. В біді сотня друзів важить дуже мало. | 11. На голові густо, та в голові порожньо. |
| 12. Свіжа риба - гарна риба. | 12. Справжні друзі пізнаються в біді. |
| 13. Дощі утворюють річки. | 13. Насильно милим не будеш. |
| 14. Чим нарядно дівчина, тим менше від неї користі. | 14. На злодієві й шапка горить.. |
| 15. Відсутність відповіді-теж відповідь. | 15. Куй залізо поки гаряче. |
| 16. Любити й співати змусити не можна. | 16. Ложка дьогтю в бочці меду. |
| 17. Любов до справи робить працю легкою. | 17. На помилках навчаються. |
| 18. Дурні руки бруднять стіл і стіни. | 18. За двома зайцями поженешся, жодного не зловиш. |

Відповіді: 1-3, 2-18, 3-17, 4-9, 5-1, 6-14, 7-2, 8-16, 9-4, 10-6, 11-12, 12-15, 13-7, 14-11, 15-10, 16-13, 17-5, 18-8. В парі перша цифра (число) означає номер німецької прислів'я, а друга – інших народів. В кінці відбувається обговорення вправи.

V. П'ятий блок було спрямовано на формування міжкультурної компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток розуміння іншої культури через краще усвідомлення своєї культурної приналежності, особливостей своєї культури; навичок уваги та позитивного інтересу до всього нового, незнайомого, що можна виявити в іншій культурі, до відмінних від власних традиційних норм, звичаїв, особливостей вербальної й невербальної поведінки; якостей,

притаманних мультикультурній особистості; формування відкритості та готовності до прийняття міжкультурних відмінностей; толерантності до представників інших культур.

Мета вправ полягає у створенні умов для позитивного прийняття власних етнічних рис і особливостей; розвитку інтересу до своєї національної культури; вербальної та невербальної презентації свого народу; усвідомлення феномену етноцентризму; розуміння психологічного механізму етноцентризму; усвідомлення впливу культурних установок, стереотипів на сприйняття інших народів, національних меншин, етнічних груп; усвідомлення видів інтолерантності на підставі особистого досвіду; врахування в спілкуванні їх етнічних особливостей; розуміння причин формування негативних стереотипів.

Вправа 1. «Зроби крок в коло».

Хід заняття. Учасники тренінгу стають у коло. Потім по черзі кожен із учасників розповідає трохи про себе: ім'я, свою національність, що-небудь про себе, за бажанням мовця. Останній студент повинен не тільки розповісти про себе, а й назвати ім'я одного з учасників вправи. Той студент, ім'я якого було названо, повинен зробити крок в коло, після чого також назвати ім'я одного з учасників вправи, потім повернутися на своє місце. І так слід повторювати до тих пір, поки ім'я кожного з учасників не буде названо. Можна називати імена тільки тих учасників, які ще не були названі. В кінці відбувається обговорення вправи.

Вправа 2. «Мій народ».

Хід заняття. Вправа проводиться в три етапи. На першому етапі «Опиши свій народ», викладач називає одну якість, типове для його народу, наприклад: «українець - веселий», кидає м'яч кому-небудь з учасників і пропонує йому зробити те ж саме. Якщо учасник належить до того ж народу, що й викладач, він називає ще одну якість: «українець - доброзичливий». Якщо м'яч потрапляє до представника іншого народу, він називає якість, що характеризує його народ, наприклад: «грузин - гостинний» і кидає м'яч наступному учаснику. На другому етапі «Покажи свій народ» учасники стають у коло. Викладач пропонує їм подумати про те, який жест, рух, танець чи пісня могли б найбільш точно представити їх народ, і показати це групі. Наприклад, грузинський - танцем лезгінка. Викладач починає вправу першим. Він робить крок вперед, називає народ, до якого належить, і зображує його будь-яким з перерахованих способів. Після цього він повертається назад, і вся група разом з ним робить крок вперед і намагається повторити те, що він зробив, - заспівати, станцювати тощо. Потім наступний учасник аналогічним чином представляє свій народ. На третьому етапі «Намалюй свій народ» викладач роздає учасникам папір і олівці й пропонує їм придумати та зобразити символ або піктограму, що втілюють їх народ. На роботу дається 5 хв.. Потім учасники по черзі демонструють групі свої роботи й дають їм пояснення. В кінці відбувається обговорення за наступними питаннями: Які складнощі у Вас виникли при виконанні цієї вправи? Які якості й особливості виходять на перший план, коли

Ви характеризуєте свій народ?

Вправа 3. «Етноцентризм».

Хід заняття. Кожен учасник отримує десять карток на них на прохання викладача кожен учасник записує десять якостей, які найбільш характерні для його етнічної групи. Потім викладач просить подумати, які з цих якостей відносяться до позитивних, а які - до негативних. В одну коробку учасники складають листочки з позитивними якостями, в іншу - з негативними. Коли ця робота пророблена, викладач перераховує кількість карток в кожній коробці та оголошує результат, який потім обговорюється групою. Як правило, позитивних якостей виходить набагато більше, ніж негативних. Викладач повинен підкреслити цю різницю і пояснити учасникам, що такий результат - прояв етноцентризму. Цей феномен, з одного боку, допомагає етнічній групі підтримувати свою культуру, а з іншого, якщо він надмірно виражений, визначає сприйняття інших культур крізь призму власної, яка позиціонується як виняткова й найбільш гідна. Подібна позиція призводить до відчуття національної переваги і зарозумілості. Обговорення відбувається за наступними питаннями: Чому своя національність і культура зазвичай оцінюються позитивно, яке значення має для людини висока оцінка власної етнічної групи? У чому проявляється етноцентризм? Чи завжди його прояви і наслідки негативні?

Вправа 4. «Імена та якості».

Хід заняття. Кожен учасник повинен представитися й назвати своє ім'я та якість, що починається з тієї ж літери, що й його ім'я. Якщо хтось відчуває труднощі з вибором якості, інші учасники можуть підказати якість, що починається на потрібну літеру, і людина зупиниться на тому, що їй підходить. Ігрова форма цієї вправи надає легкість, але, вибираючи якість, людина відразу замислюється про себе, свій характер. Деякі учасники говорять перше, що спало в голову, і під час обговорення можуть шкодувати про це. Така розминка допомагає самовизначенню та самоідентифікації особистості. В кінці вправи відбувається обговорення за наступними питаннями: Як Ви вибрали яку якість назвати? Чи легко Вам було назвати свою якість? Що саме викликало у Вас труднощі? Хотів би хтось назвати іншу якість? Чи називав хтось якості, якими володієте і Ви? Чи називав хтось якості, які і Ви б хотіли мати? Як ви себе почуваете після цієї вправи? Чи легко вам було його виконувати? Чи є серед учасників хтось схожий на вас?

Вправа 5. «Хіпі».

Хід заняття. Рух хіпі мають свої традиції, звички, що відрізняються від інших людей. Щоб розповісти світові про себе, вони малюють на своїх футболках різні малюнки та роблять написи, що повідомляють про їх життєву позицію. Викладач пропонує студентам створити свої футболки й розповісти світові про себе, намалювавши на них щось, що буде відображати їх внутрішній світ, характер або те, чим вони бажають займатися. Далі відбувається обговорення за наступними питаннями: Про що говорить Ваша футболка? Що люди зможуть дізнатися про

Вас, подивившись на неї? Як Ви визначали, що має бути зображено? Як Ви вирішували, що не треба малювати? Чиї футболки Вам найбільше сподобались? Чим? Чи були футболки, які здалися вам несподіваними? Хотілося б вам мати таку ж футболку, як у когось? Чому?

Вправа 6. «Добрий день, шалом, салют!»

Хід заняття. Викладач кладе у купку картки, на яких написані привітання з різних країн без вказівки країни. Вони можуть бути написані як латиницею, так і кирилицею (кількість карток повинно бути не менше, ніж число учасників групи з провідними). Варіанти написів на картках: Hello (Англія), Aloha (Гаваї), Bongiorno (Італія), Gruezi (Швеція), Dobryden (Чехія), Shalom (Ізраїль), Asalamu Aleikum (Єгипет), Selamatdatag (Малайзія), Buenos Dias (Іспанія), Merhaba (Туреччина), Добрий день (Україна). Кожен учасник групи бере по черзі картку, читає вголос вітання та намагається визначити, яка країна написана на картці. Якщо у когось виникають труднощі, учасники групи можуть допомогти. Можна всією групою вголос повторити вітання. В кінці відбувається обговорення: Як Вам сподобалося по-різному вітати один одного? Були привітання, які Вам сподобалися більше інших? Чому? Чи були привітання, які Вам незручно було повторювати? Чому? Як Ви думаєте, яку інформацію несуть в собі ті хто вітається? Як думаєте на що направлено вправу? Чи була це вправа чимось корисною для Вас?

Вправа 7. «Ритуали вітання».

Хід заняття. Студенти повинні згадати, як вітаються один з одним люди, що належать різним співтовариствам, які ритуали привітань прийняті в різних країнах. Кожен учасник повинен представитися, назвати своє ім'я й показати групі новий жест. Після цього учасники, утворюючи пари довільним чином, вітаються один з одним і повертаються на свої місця. Якщо хтось не може згадати вітання, може підказати група або, в крайньому випадку, викладач. Для цього потрібно мати в запасі різні варіанти вітань, наприклад: помахати привітно рукою, як прийнято у приятелів; постукати кулак в кулак, як роблять вболівальники деяких клубів; грюкнути долоню в долонь, рука зігнута, піднята вгору, жест спортивних співтовариств; легкий уклін, руки і долоні витягнуті з боків (Японія); обійняти й три рази поцілувати по черзі в обидві щоки (Росія); легкий уклін із схрещеними на грудях руками (Китай); рукостискання й поцілунок в обидві щоки (Франція); легкий уклін, долоні складені перед чолом (Індія); поцілунок в щоки, долоні лежать на передпліччях партнера (Іспанія); просте рукостискання і погляд в очі (Німеччина); м'яке рукостискання обома руками, торкання тільки кінчиками пальців (Малайзія); потертися один об одного носами (ескімоська традиція). В кінці відбувається обговорення за наступними питаннями: Чи сподобалось Вам по-різному вітати один одного? Були привітання, які Вам сподобалися більше інших? Чому? Чи були привітання, які Вам незручно було повторювати? Чому? Як Ви думаєте, яку інформацію несуть в собі вітання? Як думаєте на що направлено вправу? Чи була ця вправа чимось корисною для Вас?

Вправа 8. «Фоторобот».

Хід заняття. Перед студентами ставляться два нейтральних портрета людей однієї статі, етнічного типу, віку. На цьому одному зображений відомий вчений, а на другому кишеньковий злодій. Студенти повинні подивитись уважно на фотографії. Далі відбувається обговорення за наступними питаннями: Як Ви думаєте, який характер у кожного з них? Якими якостями вони володіють? Чому Ви вирішили, що ці люди мають саме такими якостями? Виходячи з чого, Ви робили висновок? На які ознаки спиралися? Який спрацював механізм при формуванні Вашого ставлення до портретів? У повсякденному житті з Вами трапляється щось схоже? Що було корисно для Вас при виконанні цієї вправи?

Вправа 9. «Згадайте ситуації».

Хід заняття. Студенти повинні згадати ситуацію, коли вони відчували образу чи відчували себе обмеженими. Потім виділити ситуації, коли вони відчували себе некомфортно через приналежність до якої-небудь групи: мовної, вікової, релігійної, етнічної тощо. Студенти обговорюють і виписують прояви інтолерантності по відношенню до себе й до інших протягом життя на основі запропонованих ситуацій (мовної, вікової, релігійної, етнічної тощо). У чому інтолерантність виявлялася конкретно (в словах, в поглядах, в глузуваннях, в жестах і т.п.)? Вони повинні виписувати ознаки. Питання для обговорення: Як Вам було виконувати цю вправу? Чи було щось, що здивувало Вас в цій вправі? Чим ця вправа була для Вас корисною?

Вправа 10. «Іноземець».

Хід заняття. Студентам пропонується уявити себе в ролі іноземця, яка не дуже добре знає мову й тому не в змозі зрозуміти алегоричний сенс виразів. Всі слова він розуміє буквально: почувши «Не вішай носа», уявляє собі кудись повішаний ніс, або підвішену за ніс людину та думає, що це середньовічний спосіб страти. запропонуйте якомога більше варіантів, що він може подумати, почувши такі фрази: 1) сам собі на думці; 2) комар носа не підточить; 3) метати бісер перед свинями; 4) сам чорт не брат; 5) пройшов вогонь, воду та мідні труби; 6) не підмажеш - не поїдеш; 7) у семи няньок дитя без ока; 8) яйця курку не вчать; 9) взимку снігу не випросиш; 10) будинок – повна чаша; 11) на злодії і шапка горить. Після вправи відбувається обговорення за такими питаннями: Наскільки легко Вам було знаходити значення ідіоматичних виразів? Чи було щось несподіваним для Вас, коли Ви виконували цю вправу? Чи бували у Вас випадки, коли відмова від «заздалегідь відомого» розуміння будь-якої ситуації допомогла побачити її в новому ракурсі? Чим корисною було для Вас ця вправа?

VI. Шостий блок було спрямовано на формування організаційно-управлінської компетентності, як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок виокремлювати й точно формулювати проблему; прогнозувати ресурси, які необхідно залучити для вирішення проблем;

усвідомлення, аналіз і оцінка власних реальних можливостей у зв'язку з вирішуваною проблемою; уміння планувати й здійснювати дії для вирішення проблем; готовність керувати колективом в сфері своєї професійної діяльності, толерантно сприймаючи соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності; уміння проектувати комунікації в організації, через здійснення між учасниками рольового спілкування; уміння здійснювати функцію мотивації; управляти персоналом, долати опір змінам; приймати управлінські рішення і оцінювати їх наслідки; здатність до організаційно-управлінської роботи в підрозділах організацій, які реалізують заходи соціального захисту громадян, прогнозування результатів прийнятих організаційно-управлінських рішень; класифікувати характерні риси лідера, типи лідерів, поведінкові та ситуаційні підходи.

Мета вправ полягає у створенні умов системи контролю планування та якості; прийняття управлінських рішень в умовах обмеженого часу; самостійного навчання новим методам і технологіям соціальної роботи; проводити організаційне планування з виділенням традиційних і сучасних підходів до планування; сформулювати стратегічне мислення, оцінювати моделі прийняття управлінських та організаційних рішень; поліпшення рівня комунікації та управлінських навичок; навчання аналізу; навчання навичкам активного слухання, освоєння алгоритму та принципів делегування повноважень; згуртування групи; консолідація групового досвіду; виявлення нових норм і правил взаємовідносин в групі; виявлення креативних здібностей групи; формування й закріплення лідерського самосприйняття.

Вправа 1. «Дресирований дельфін».

Хід заняття. З групи вибирається ведучий (дресирований дельфін), який повинен піти з кімнати й не чути, що буде згадувати група. Група в його відсутність загадує йому ряд послідовних рухів, дій, які він повинен вгадати. Коли група вирішує, що вона готова, що водить запрошують до кімнати. Він стає на заздалегідь обумовлену вихідну позицію і починає пробувати різні рухи і дії. Учасники повинні допомагати йому вгадувати, плескати в долоні супроводжуючи його вірні рухи. При невірних рухах члени групи повинні мовчати. Ні ведучому, ні учасникам розмовляти не можна. Коли ведучий відгадує задуманий набір дій і рухів, група аплодує й гра закінчується. Ведучим повинен побути кожен з учасників групи. В кінці відбувається обговорення за наступними питаннями: Що було складного (легкого) при відгадуванні? Наскільки допомагала (заважала) група й в які моменти? Який емоційний стан був під час вгадування? Які висновки зробили для себе під час цього завдання? Як було організовано обговорення за вибором завдання? Хто керував процесом, хто висував ідеї? Наскільки злагоджено працювала група при виборі завдання? Наскільки злагоджено працювала група під час супроводу ведучого? Що було важко (легко) під час супроводу? Наскільки комфортно було працювати всім разом? Що нового дізналися про ведучого? Які основні висновки можна зробити після виконання

цього завдання?

Вправа 2. «Делегування повноважень».

Хід заняття. Учасникам пропонується прийняти роль керівника, підлеглого, експерта.

Група керівників повинна на основі інформації про етапи та принципи делегування, розробити свою стратегію поведінки з підлеглим і переконати його взяти на себе виконання певного завдання керівника. Група підлеглих повинна розробити свою стратегію поведінки з керівником і серію питань щодо майбутнього можливого виконання завдання керівника. Група експертів оцінює правильність делегування повноважень керівника за певними критеріями, а викладач оцінює роботу всіх груп, підсумовуються результати.

Вправа 3. «Безлюдний острів».

Хід заняття. Корабель, на якому ви все подорожували, потрапив в шторм і потонув. Всім вам вдалося врятуватися. Ви потрапили на безлюдний острів, життя на якому тривалий час неможлива. На острові немає питної води, немає продуктів харчування. Студенти отримують від викладача великий аркуш паперу та набір фломастерів і координати острова. Учасникам дають пляшку, в яку вони повинні покласти своє послання. Після пояснення студенти отримують завдання: створити послання, для того щоб їх врятували. При створенні послання необхідно враховувати, що воно може потрапити як в руки нерозуміючих мови, так і капітану корабля який пропливає повз острів. Викладач може обмежити групу в часі, а може не обмежувати. Викладач задає членам групи наступні питання: Як працювала група? Хто керував процесом? Які стратегії керівництва застосовувалися під час створення послання? Чиї ідеї приймалися в першу чергу й чому? Чиї ідеї були почуті і втілені? Чому не всі брали участь в процесі? Яким був настрій під час справи й що впливало на його зміну? Який настрій зараз? Які були дії учасників під час справи?

Вправа 4. «Проблеми підприємства».

Хід заняття. Групі пропонується виявити найбільш важливі проблеми свого підприємства й обговорити шляхи їх вирішення. Окреслені проблеми та шляхи їх вирішення пропонується записати на великому аркуші. Завдання вважається закінченим, коли за кожною виявленою проблемою буде знайдено хоча б одне рішення, яке можна буде застосувати в реальній діяльності підприємства. Обговорення відбувається за наступними питаннями: Як була організована робота групи? Чим ця організація відрізнялася від прийнятої на підприємстві? Хто керував процесом і чому саме він? Чому були виділені саме ці проблеми? Чи ідеї щодо вирішення проблем були почуті? Які нові норми та правила взаємодії проявилися в групі? Яким був настрій під час виконання завдання й що впливало на його зміну? Який настрій зараз?

Наскільки влаштує те, що в результаті створили? Якими були дії під час виконання завдання?

Вправа 5. «Проблеми управлінської діяльності».

Хід заняття. Членам групи на окремих листочках пропонується написати, які проблеми в управлінській діяльності хвилюють кожного. Завдання виконується кожним індивідуально, на його виконання дається 10 хв.. Далі викладач дає нову інструкцію: скласти перелік проблем, які хвилюють всіх в групі та проранжувати їх. Всього в списку має бути 10-15 проблем. На першому місці виявляється та проблема, яка є найважливішою, найактуальнішою для групи. На останньому місці - найменш важлива проблема. Після завершення розглядається процес обговорення списку. Звертається увага на те, хто зумів відстояти свої проблеми, внести їх в груповий список, хто не зумів. Чому в групі почули одних і не почули інших? Чи був лідер, організатор обговорення?

Вправа 6. «Малювання лідера».

Хід заняття. Студенти діляться на групи. Кожній групі видається аркуш паперу форматом А2, маркери та фломастери. Ведучий пропонує групі протягом 10 хвилин обговорити виконання завдання, при цьому група не застосовує отриманих матеріалів. Потім, наступні 10 хвилин група малює лідера, не промовляючи ні слова. Після закінчення часу групи презентують свої роботи. В кінці викладач разом із групою аналізує, що відбулося в групі в під час виконання вправи: Як себе відчував кожен учасник?, Яку роль виконував кожний учасник?, Чому учасник взяв на себе цю роль?, Чи була в учасника можливість висловитися, внести пропозицію?, Чи вислухали всіх учасників в процесі підготовки?, Чи була доброзичливість між членами групи?, Чи зустрічалися Ви з подібними ситуаціями в житті, що відчували? Чого Ви навчилися в цій вправі?, Які уроки для себе витягли на майбутнє?

Вправа 7. «Зібрати пазли».

Хід заняття. Викладач обирає двох добровольців, які гратимуть роль керівників. Їм необхідно набрати «співробітників», по черзі називаючи імена учасників, а також вибрати заступника. Групі видається коробка з пазлами (без цілої картини- підказки). «Керівника» садять спиною до групи й дають зображення, яке повинно вийти, і аркуші паперу, на яких він може писати послання своєму «заступнику». «Керівник» сам ставить за мету команді, дає пояснення через заступника. Після закінчення вправи викладач дякує учасникам і відбувається аналіз вправи за наступними питаннями: Чи зрозуміло було, що необхідно робити? Як керівник ставив за мету? Що заважало досягненню мети? Що сприяло досягненню мети? Чому одна з команд виконала завдання швидше? Як працювала група? Хто був лідером? Хто менше брав участь в грі? Які функції, на Ваш погляд, виконував керівник? Які функції, на Ваш погляд, виконував заступник? Як ставилася мета? Які були труднощі? Що, на Ваш погляд, сприяло досягненню мети учасниками? Які функції вони виконували? Як здійснювався контроль «співробітників»? Чи була проведена оцінка діяльності? Чи була зворотний зв'язок? Яким чином Ви мотивували учасників? Що для Вас було легко, а що – складно?, Що допомогло впоратися із

завданням?, Яких знань в процесі справи Вам не вистачало?

Вправа 8. «Хто Я?».

Хід заняття. Вправа виконується після інформування по темі «Я-концепція лідера». Учасникам пропонується написати в стовпчик 10 відповідей на питання «Хто Я?». Кожну відповідь слід починати з займенника «я»: «Я - ...», зокрема: Я - людина, Я – курсант, Я – командир, Я друг тощо. Після того як всі запишуть свої відповіді, кожен учасник по колу повинен озвучити їх. Інші учасники можуть при цьому задавати питання, для того щоб зрозуміти що автор мав на увазі. Викладач повинен відстежувати у відповідях учасників аспекти Я-концепції, що заважають формуванню лідерської позиції, а також засмічують їх самосприйняття. Адже кожна людина поводиться відповідно до того, як він себе сприймає. У подібному випадку слід попросити учасника описати ситуацію, в якій він веде себе відповідно з даним собі визначенням. Після того як всі учасники зачитають свої відповіді, викладач пропонує тим з них, хто залишив поза увагою в своїх відповідях соціальні позиції «Я - командир» і «Я - лідер », занести їх в свій список і ще раз прочитати вголос для всіх.

Вправа 9. «Етичний кодекс лідера».

Хід заняття. Учасники діляться на команди. Кожна команда за принципом «мозкового штурму» називає свої пропозиції щодо етичного кодексу. Викладач записує правила на великий аркуш паперу (ватман). Потім з усіх пропозицій обираються найважливіші й найактуальніші та записуються на аркуші паперу. Студенти голосують за те, щоб всі ці правила занести в етичний кодекс лідера. Далі відбувається обговорення.

Вправа 10. «Чарівна крамниця».

Хід заняття. Викладач просить учасників групи уявити, що існує крамниця, в якій є вельми незвичайні «речі»: вміння управляти собою, усвідомлювати свою мету, вміння вирішувати проблеми, наявність творчого підходу, точність у думках, вплив на оточуючих, знання правил організаційної та управлінської роботи, організаційні та управлінські здібності, вміння керувати емоціями, вміння працювати з групою, навички прийняття й виконання рішень. Викладач виступає в ролі продавця, який обмінює одні якості на інші. Викликається один з учасників, який може придбати одну або кілька «речей», яких у нього немає. Наприклад, покупець просить у продавця «вміння керувати собою». Продавець з'ясовує, скільки йому треба «вміння керувати собою», навіщо воно йому, в яких випадках воно йому знадобиться. Як плату продавець просить у покупця щось взамін, той може розплатитися «умінням вирішувати проблеми», якого у нього з надлишком. Кожний студент визначає свій власний перелік якостей, здібностей і навичок необхідних для кожного лідера та обґрунтовує його. Потім групою визначається рейтинг найбільш важливих якостей, здібностей і навичок притаманних лідеру. Далі відбувається обговорення: Що для Вас було легко, а що – складно?, Що допомогло

впоратися із завданням?, Яких знань в процесі вправи Вам не вистачало? Як можна стати діловим лідером? З чого почати?

VII. Сьомий блок було спрямовано на формування рефлексійної компетентності. Він містив вправи, орієнтовані та спрямовані на розвиток навичок модифікації та корекції поведінки; уміння стимулювання самопізнання; рефлексія та вербалізація життєвих і професійних цінностей і принципів; здатність і готовність до самоаналізу; уміння оцінювати свої особистісні якості; уміння усвідомлювати свої слабкості та недоліки; уміння «тримати удар»; уміння «з боку» подивитися на професію соціального працівника; уміння оцінювати необхідність багатьох якостей особистості в професійному плані; уміння бачити іншу людину разом з її бажаннями, надіями й мріями; уміння приймати оточуючих разом з їх інтересами.

Мета вправ полягає у створенні умов осмислення морального досвіду поколінь і самоаналізу; формування власного досвіду й життєвих цінностей студентів; усвідомленню залежності здоров'я від власної поведінки та дій; поваги думки та бажань оточуючих; усвідомлення залежності здоров'я від власної поведінки та дій; розвиток рефлексивної позиції; допомога в вибудовуванні перспективних ліній особистісного зростання та професійного самовизначення; усвідомлення своїх недоліків в професійному становленні, у вчинках; уміння коректно видавати і сприймати критику; уміння підкреслити можливості соціальної роботи, її кращі сторони.

Вправа 1. «Портрет».

Хід заняття. Учасникам пропонуються фото різних людей, благодійників, учених. Кожен вибирає по одній фотокартці. Завдання кожного учасника, по закінченню 5 хвилин, відведених на підготовку, дати коротку характеристику вибраній людині на знімку. Розповісти про його вік, рід занять, його характер, бажання, мрії, сім'ю, друзів, уявити його будинок, його хобі тощо. В кінці відбувається обговорення-рефлексія. Учасники діляться своїми спостереженнями та труднощами, що виникли в ході опису, а викладач, після кожного висловлювання розповідає яка це людина, і яким він представляється по життю.

Вправа 2. «Перебільшення або повна зміна поведінки».

Хід заняття. Членам групи дається можливість програти свої внутрішнь-особистісні конфлікти. Розігрування ролей використовується для розширення усвідомлення поведінки й можливості її зміни. Учасник сам вибирає небажану особисту поведінку або група допомагає учаснику обрати поведінку, яка ним не усвідомлюється. Якщо член групи не усвідомлює цієї поведінки, він повинен намагатись змінити її. Наприклад, боягузливий член групи повинен говорити гучним авторитарним тоном, постійно вихваляючись. Якщо ж учасник усвідомлює поведінку й вважає її небажаною, він повинен повністю змінити її. На розігрування ролей кожному дається 5-7 хвилин. Потім всі учасники діляться своїми спостереженнями та

відчуттями.

Вправа 3. «Занурення в глибини пам'яті».

Хід заняття. Студентам пропонується уявіть найбільш яскраві враження власного життя у вигляді таблиці за заданими параметрами: книги, вчинки, почуття, відносини, думки. По виділеним параметрам можна провести невеличкий діалог або твір-мініатюру. Потім всі учасники діляться своїми спостереженнями та відчуттями.

Вправа 4. «Недописане речення».

Хід заняття. Учасникам вправи надається можливість закінчити речення: Думаючи про себе, я відчуваю гордість, коли... . Думаючи про себе, я, часом, жахаюся, коли... . Думаючи про себе, я починаю переживати, тому що... . Думаючи про себе, я, часом, сумніваюся... . Вправа виконується особисто шляхом «кругової бесіди». У цьому випадку дається час на обдумування і запис, а потім викладач пропонує бажаючим зачитати речення на їх розсуд. Викладач пояснює студентам, що зачитуючи свої речення, вони можуть почути, якщо захочуть, поради інших учасників і їх співчуття. В кінці відбувається обговорення вправи.

Вправа 5. «Чарівне психологічне дзеркало».

Хід заняття. Викладач роздає кожному студенту таблицю, яку він мусить заповнити. Наведені в таблиці 16 якостей потрібно віднести до себе та відобразити ставлення до цих якостей в одній з трьох граф та обґрунтувати.

Якості	Мене це радує	Мені це байдуже	Мені це неприємно
Я щасливий.			
У мене нічого не виходить.			
У мене все виходить.			
Я тугодум.			
Я незграбний.			
Я зануда.			
Я невдаха.			
Я сумлінна (-ний)			
Я брехун.			
Я фантазер.			
Я оптиміст.			
Я надійна людина.			
Я дратівливий (-а)			
Я розумний (-а)			
Я слабовольний.			
Я необачний.			

Учасники виконують вправу особисто для себе. При наявності довірливих відносин в групі, бажаючі можуть зачитати свої варіанти. Далі відбувається обговорення вправи.

Вправа 6. «Я люблю ...».

Хід заняття. Учасникам пропонується розділити аркуш паперу на 4 частини: Я люблю /

Я хочу / Я можу / Мені треба. У першій частині «Я люблю» потрібно позначити те, що ти любиш на даний момент. Наступні частини заповнюються так: читаючи те, що ти любиш усвідомити хочеш ти цього, чи можеш ти це зробити, чи треба тобі це. Обробляючи результати, студенти зіставляють заповнення всіх граф, враховують співвідношення люблю-хочу-можу-треба. Потім всі учасники діляться своїми спостереженнями та відчуттями.

Вправа 7. «Скульптори».

Хід заняття. Студентам пропонується розділитись на дві групи. Кожна група стає один навпроти одного в шеренгу. Кожна команда отримує завдання показати почуття з використанням тільки міміки й жестів. В цей час інша група вгадує те почуття, яке показує сусідня група. Для зручності виконання, кожен з учасників групи показує своє бачення прояву даного почуття по черзі, а група сусідів може вгадувати, навіть не додивившись до кінця всі виступи. В кінці відбувається обговорення вправи.

Вправа 8. «Привітання».

Хід заняття. Викладач роздає студентам листи з написаними на них групами людей, до яких потрібно звернутися з вітальною промовою, так, щоб вони їх зрозуміли й прийняли. Кожен студент повинен вітати від свого обличчя присутніх (директорів шкіл, групу анонімних алкоголіків, фото моделей, сектантів, футбольних фанатів, садівників-любителів, міліціонерів, мільйонерів, телеведучих, ув'язнених, артистів, бездомних, іноземних гостей). Після закінчення вправи викладач дякує учасникам і відбувається аналіз вправи за наступними питаннями: Чи зрозуміло було, що необхідно робити? Чи важко було вітати? Яку саме групу було важче вітати? Що сприяло досягненню мети? Що заважало виконати вправу?

Вправа 9. «Кінорежисери».

Хід заняття. Студенти розбиваються на кілька підгруп. Кожна підгрупа представляє собою кінорежисерів будь-якої кіностудії. Перед кожною кіностудією ставиться завдання підібрати акторів для зйомки фільму про університет. Головні дійові особи фільму: викладач, який працює в цьому ЗВО, молодий психолог, соціальний працівник, пожежник, який перевіряє стан протипожежної безпеки даного ЗВО. Кінорежисерам пропонується визначити: а) якості, необхідні для створення даних образів б) якості, небажані для даних образів. Для полегшення роботи командам кінорежисерів пропонуються списки якостей, які при необхідності можна доповнити. Списки необхідних і небажаних якостей складаються заздалегідь, наприклад: необхідні якості: рішучість, непосидючість, доброзичливий погляд, впевненість в собі, вишукані манери, втомлений вигляд, спокій, людина, у якої можна багато чому навчитися, визнає, що часом недостатньо ясно виражається, доброзичливість, відповідальність, гумор тощо; небажані якості: впертий вид, балакучість, сонливий вид, тривожність, бігають очі, невиразна мова, млявість, думає, що він все знає, стверджує, що його неправильно розуміють, категоричність,

демонстративність тощо. Кінорежисерам пропонується, спираючись на перший список, вибрати 3-5 якостей, без яких не можуть обійтися головні дійові особи й, спираючись на другий список, вибрати таку ж кількість якостей, які ні в якому разі не повинні бути в даних образах. В кінці відбувається обговорення та аналіз: Чому учасники обрали саме ці якості?, Чим відрізняються один від одного образи головних героїв?, Які з цих якостей виявляють у собі?

Вправа 10. «Поганий соціальний працівник».

Хід заняття. З числа учасників вибирається студент на роль «поганого соціального працівника» (в залежності від групи та ситуації їм може стати той, хто дійсно відчуває себе поганим соціальним працівником, або навпаки, той, хто є успішним студентом і здатний витримати цю інтервенцію). Решта розбиваються на дві групи, приблизно рівні за кількістю. Завдання групи «обвинувачів» - виділити негативну рису «поганого соціального працівника» й описати її прояви. Просто «оціночні» висловлювання, без опису ситуації прояви цієї риси, не допускаються. Функції «захисників» - знайти пояснення прояву цієї риси й надати іншу, позитивну характеристику «поганого соціального працівника». Висловлювання говоряться в обличчя «поганого соціального працівника», він повинен бачити, хто говорить. Потім слово дається героєві. Він сам висловлюється з приводу почутого, висловлюючи своє ставлення до ситуації, сам відповідає на звинувачення. Описує себе як «хорошого» соціального працівника. В кінці заняття проходить обговорення вправи.

Вправа 11. «Реклама соціальних послуг».

Хід заняття. Ведучий пропонує групі створити свій рекламний ролик для соціальних послуг. Для цього учасники діляться на 3-4 підгрупи. При підготовці рекламного ролика потрібно дотримуватися однієї умови: не можна називати та прямо пропонувати соціальні послуги, необхідно подати пропоновані соціальні послуги в якості якогось товару. При цьому в рекламному ролику, повинні бути відображені найважливіші та справжні чесноти рекламованого об'єкту. Тривалість кожного рекламного ролика - не більше однієї хвилини. Час на підготовку - 10 хвилин. Питання для обговорення: Кому адресована була Ваша реклама? Якій підгрупі вдалося найбільш переконливо розрекламувати можливості і гідності соціальної роботи? Що Вам найбільше сподобалось?

Вправа 12. «Хороше та погане».

Хід заняття. Студентам пропонуються дві повітряні кульки (синій і рожевий). На рожевій кульці кожен з учасників пише позитивні якості, які він любить в оточуючих його людей. На синій кульці - негативні якості оточуючих його людей. Кожне висловлювання коментується. Підведення підсумків вправи. Виділяючи негативні якості, кожен з нас має на меті, що саме певна якість викликає негативні емоції під час спілкування або контакту з оточуючими. А може ми виділяємо (в негатив) саме ті якості, на які не знаємо як реагувати?

Державний заклад «Одеський національний медичний університет»

Кафедра соціальної допомоги, загальної та медичної психології

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з науково-педагогічної роботи

«29» серпня 2015 р.

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Спецкурс

«Соціальна деонтологія»

(шифр і назва навчальної дисципліни)

напрямок підготовки 6.130101 «Соціальна допомога»

(шифр і назва спеціальності)

факультет 3-й медичний

(назва факультету)

2015 рік

Робоча програма спецкурс «Соціальна деонтологія» для студентів 1 курсу за напрямом підготовки 6.130101 «Соціальна допомога». Робоча програма – Одеса, 2015 року, – 19 с.

Розробники: (Стрельбицька С.М.)

Робоча програма затверджена на засіданні кафедри соціальної допомоги, загальної та медичної психології

Протокол від «29» серпня 2015 року № 1

Завідувач кафедри соціальної допомоги, загальної та медичної психології

_____ (Аймедов К.В.) «29» серпня 2015 року

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Схвалено методичною комісією закладу вищої освіти за напрямом підготовки (спеціальністю) 6.130101 «соціальна допомога»

(шифр, назва)

Протокол від „29” серпня 2015 року № 1

“ _____ ” _____ 2015 року Голова _____ (Г.Г.Єрьомкіна)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

© _____, 2015 рік

© _____, 2015 рік

I. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітній рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Загальна кількість годин – 60	Галузь знань _____ (шифр і назва) Напрямок підготовки 6.130101 <u>Соціальна допомога</u> (шифр і назва)	Нормативна	
Індивідуальне науково-дослідне завдання _____ (назва)	Спеціальність (професійне спрямування): «соціальна робота»	Рік підготовки:	
		1-й	1-й
		Семестр	
		1-й	1-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента - 2	Освітній рівень: бакалавр	Лекції	
		10	4
		Практичні	
		20	4
		Самостійна робота	
		30	6
Вид контролю: залік			

II. Мета та завдання навчальної дисципліни

Програма зі спецкурсу «Соціальна деонтологія» є обов'язковим навчальним курсом, який читається для студентів закладів вищої освіти України III – IV рівнів акредитації, складена для спеціальності «Соціальна допомога» - 6.030101 у відповідності до освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) і освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки фахівців, затверджених наказом МОЗ України №239 від 16.04.03, та навчального плану, розробленого на принципах Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) і затвердженим наказом МОЗ України №221 від 18.06.2002р.. Кінцеві цілі з дисципліни однакові й складена єдина програма із соціальної деонтології для зазначеної спеціальності. Згідно з навчальним планом вивчення деонтології здійснюється впродовж 1-го року навчання.

Програма структурована на теми у відповідності з вимогами «Рекомендацій щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін» (наказ МОЗ України від 12.10.2004 р. № 492).

Необхідність у етичній регламентації професійної поведінки і діяльності виникає тоді, коли відповідно до специфіки діяльності від представників професії вимагається підвищена моральна

відповідальність, що регламентується додатковими, жорсткішими нормами поведінки і коли не діють взагалі або слабкі внутрішні імперативи, що визначаються не лише суттю і змістом професії, але і ціннісними орієнтаціями і високими моральними принципами її представників. Будучи спеціалізованою діяльністю, соціальна робота містить в собі неповторні ситуації, протиріччя, які необхідно вирішувати в самому процесі діяльності і які нерідко є предметом цієї діяльності. Ця обставина викликає необхідність дотримуватися в діяльності особливих, більш жорстких моральних принципів і норм.

Сьогодні для соціальної роботи все більшого значення набуває питання про необхідність визначення етичних критеріїв відповідальності кожного соціального працівника за свою професійну діяльність, що вимагає створення єдиного підходу до встановлення моральних принципів і норм, однозначного їх розуміння, вироблення єдиної системи цінностей та ідеалів. Кожен соціальний працівник повинен дотримуватися даних правил і норм, повинен нести відповідальність за те, щоб його діяльність була спрямована на задоволення потреб і потреб клієнта.

Мета курсу - формування у студентів цілісного уявлення про сукупність етичних норм професійної поведінки, про аксіологічні, деонтологічні, етичні компетентності; вміння користуватися ними і здійснювати саморефлексію професійної поведінки, а також формування професійної компетенції, яка дозволить ефективно застосовувати ці знання, вміння і навички для вирішення загальних і приватних завдань у майбутній професійній діяльності, при вивченні інших дисциплін професійного циклу і шукати шляхи вдосконалення практичної психології.

Основними завданнями вивчення курсу є:

- аналіз змісту основних підходів, теоретичних концепцій щодо сутності практичної діяльності соціального працівника;
- аналіз структури організації діяльності соціального працівника на основі аналізу основних функцій соціального працівника, вимог до його особистості;
- висвітлення можливостей організації трудової діяльності соціального працівника.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- основні теоретико-методологічні підходи сучасної соціальної роботи;
- основні вимоги до організації діяльності соціального працівника;
- функції соціального працівника;
- основні вимоги до особистості соціального працівника;
- особливості етичної складової діяльності соціального працівника.

вміти:

- свідомо використовувати понятійно-термінологічний апарат сучасної соціальної роботи;
- орієнтуватися в основних етапах організації діяльності соціального працівника;
- оцінювати міру психологічної адекватності методів дослідження;
- здійснювати теоретичне та експериментальне дослідження індивідуальних відмінностей особистості;
- працювати з навчальною і науковою літературою.

З метою поглиблення і закріплення знань крім програмного матеріалу дисципліни тут передбачено перевірку знань за питаннями для самоконтролю.

Організація навчального процесу здійснюється відповідно до вимог Болонського процесу.

Міждисциплінарні зв'язки:

Забезпечуючі дисципліни: історія та теорія соціальної роботи, вступ до спеціальності, соціальна психологія, вступ до спеціальності, етика, культурологія, етнографія,

Забезпечувані дисципліни: акмеологія, психологія спілкування, правове забезпечення населення, конфліктологія.

Видами навчальних занять згідно з навчальним планом є: лекції; практичні заняття; самостійна робота студентів; консультації.

Поточна навчальна діяльність студентів контролюється на практичних заняттях відповідно до кінцевих цілей дисципліни, конкретних цілей змістового модулю та підчас

індивідуальної роботи викладача зі студентами. Рекомендується застосування таких засобів діагностики рівня підготовки студентів: фіксовані виступи; складання та виклад тез; виклад повідомлень, написання есе; аналіз та розв'язання ситуативних філософських проблем; участь у дискусіях («круглі столи»); контрольні роботи, тести та експрес-опитування.

Підсумковий контроль - здійснюється у формі заліку після закінчення вивчення всього курсу.

Оцінка успішності студента з дисципліни є рейтинговою, виставляється за багатобальною шкалою і має визначення за системою ECTS та традиційною шкалою, прийнятою в Україні.

III. Зміст програми

МОДУЛЬ 1. Соціальна деонтологія

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Етичні та деонтологічні проблеми в діяльності соціального працівника.

Тема 1. Соціальна деонтологія – основа професійної діяльності соціальних працівників.

Актуальність і значення спецкурсу «Соціальна деонтологія». Поняття соціальної деонтології, її зміст. Основні принципи соціальної деонтології. Поняття й сутність професійного боргу в соціальній роботі. Виникнення та історичні етапи розвитку соціальної деонтології як науки та навчальної дисципліни. Напрямки соціальної деонтології. Уявлення про необхідне вчення, як ядро професійної етичної системи. Вплив етичних основ на результат практичної діяльності соціальної роботи.

Тема 2. Аксиологічні основи соціальної роботи.

Місце та роль системи цінностей в структурі соціальної роботи. Поняття про аксіологію соціальної роботи. Цінності як найважливіша підстава сучасної професійної соціальної роботи. Аксиологічна мета діяльності в сучасній професійній соціальній роботі. Функції аксіологічної компоненти соціальної роботи. Роль системи цінностей у формуванні професійної культури майбутніх соціальних працівників. Людина - найвища цінність у світі. Інституалізація сучасної професійної соціальної роботи. Гуманістична спрямованість особистості соціального працівника. Професійна етико-аксіологічна свідомість фахівця. Етична свідомість соціального працівника. Місце та роль етико-аксіологічної підготовки професійного соціального працівника в професіоналізації соціальної роботи.

Тема 3. Професійна етика соціальних працівників: основні поняття та принципи соціальних працівників.

Етичні стандарти та принципи роботи майбутніх соціальних працівників. Етичний кодекс соціальних працівників. Міжнародна декларація етичних принципів соціальної роботи. Етичні зобов'язання соціальних працівників. Відношення соціальних працівників до клієнтів, своїх колег, керівника або організації. Етичні зобов'язання соціальних працівників перед своєю професією та перед суспільством. Орієнтація на соціальне обслуговування, психологічну та правову допомогу та підтримку громадян, які знаходяться у важкій життєвій ситуації. Особистість соціального працівника в процесі професійної діяльності. Вимоги соціальної роботи до професійної діяльності. Вимоги до якостей особистості фахівця (етико-аксіологічна компонента), етико-аксіологічні аспекти професійного відбору та професійної і підготовки фахівців в галузі соціальної роботи.

Тема 4. Професійно-особистісні якості соціального працівника.

Класифікація якостей особистості: вольові якості особистості, соціально-психологічні якості особистості, професійні якості особистості (компетенція, компетентність, чесність, моральні якості особистості, конфіденційність, тактовність, терпимість, об'єктивність, комунікативність, конфліктостійкість, стресостійкість, емпатія, організаційні та управлінські якості). Морально-етична свідомість соціального працівника. Особистість соціального працівника в процесі професійної діяльності. Спрямованість свідомості соціального працівника. Виховання та самовиховання в процесі становлення особистості майбутнього фахівця.

Тема 5. Обов'язок і відповідальність соціальних працівників у різних видах професійних взаємин.

Поняття та зміст професійного обов'язку. Відповідальність майбутніх соціальних працівників. Знання та професіоналізм соціального працівника. Особистісні характеристики індивідів і їх відображення в соціальній роботі. Вимоги до професії соціального працівника. Специфіка діяльності соціального працівника. Відповідальність соціального працівника. Належна поведінка соціального працівника, типи взаємовідносин в колективі. Борг і відповідальність перед суспільством і державою. Борг і відповідальність перед колективом. Борг і відповідальність перед клієнтом. Борг і відповідальність перед самим собою. Професійний борг: критерії його усвідомлення. Борг в окремих видах взаємодії в соціальній роботі.

IV. Структура спецкурсу «Соціальна деонтологія»

Тема	Лекції		Практичні заняття		СРС	
	Денна форма	Заочна форма	Денна форма	Заочна форма	Денна форма	Заочна форма
Модуль 1. Соціальна деонтологія						
Змістовий модуль 1. Етичні та деонтологічні проблеми в діяльності соціального працівника.						
1. Соціальна деонтологія – основа професійної діяльності соціальних працівників.	2	2	4	-	6	2
2. Аксиологічні основи соціальної роботи.	2	-	4	-	6	-
3. Професійна етика соціальних працівників: основні поняття та принципи соціальних працівників.	2	-	4	-	6	-
4. Професійно-особистісні якості соціального працівника.	2	-	4	2	6	2
5. Обов'язок і відповідальність соціальних працівників у різних видах професійних взаємин.	2	2	4	2	6	2
Всього годин - 60	10	4	20	4	30	6
Кредитів ECTS - 1						

1. Тематичний план лекцій.

Тема лекцій	Кількість годин
1. Соціальна деонтологія – основа професійної діяльності соціальних працівників.	2
2. Аксиологічні основи соціальної роботи.	2
3. Професійна етика соціальних працівників: основні поняття та принципи соціальних працівників.	2
4. Професійно-особистісні якості соціального працівника.	2
5. Обов'язок і відповідальність соціальних працівників у різних видах професійних взаємин.	2
Всього годин:	10

2. Тематичний план практичних занять.

Тема практичних занять	Кількість годин
1. Соціальна деонтологія – основа професійної діяльності соціальних працівників.	4

2. Аксиологічні основи соціальної роботи.	4
3. Професійна етика соціальних працівників: основні поняття та принципи соціальних працівників.	4
4. Професійно-особистісні якості соціального працівника.	4
5. Обов'язок і відповідальність соціальних працівників у різних видах професійних взаємин.	4
Всього годин:	20

3. Тематичний план самостійної роботи студентів (СРС)

Зміст самостійної роботи студентів	Кількість годин
1. Соціальна деонтологія – основа професійної діяльності соціальних працівників.	6
2. Аксиологічні основи соціальної роботи.	6
3. Професійна етика соціальних працівників: основні поняття та принципи соціальних працівників.	6
4. Професійно-особистісні якості соціального працівника.	6
5. Обов'язок і відповідальність соціальних працівників у різних видах професійних взаємин.	30

V. Методичні рекомендації до організації практичних занять для студентів зі спецкурсу «Соціальна деонтологія».

Основне місце в навчальній роботі ЗВО належить практичним заняттям. Практичні заняття допомагають студентам глибше засвоїти навчальний матеріал, набути навичок творчої роботи з науковою літературою та першоджерелами. Важливим фактором результативності даного виду занять, його високою ефективності є процес підготовки. Кожен із практичних занять має свою дидактичну мету.

Мета практичних занять - сприяти поглибленому засвоєнню найскладніших питань спецкурсу; спонукати студентів до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем; активізувати до самостійного вивчення науково-практичної та методичної літератури, формувати навички самоосвіти.

У процесі підготовки до практичних занять студенти самостійно відпрацьовують літературу (навчальну, методичну, нормативно-правову, наукову), навчаються критично оцінювати різні джерела знань. Викладач організовує дискусію із завчасно визначених тем, до яких студенти готують тези відповідей чи індивідуально виконані реферати або доповіді. Такі практичні заняття називають також практичними заняттями-дискусіями. Предметом дискусії може бути дійсно наукова проблема, яка висвітлюється в літературі вельми неоднозначно (наприклад, місце та роль системи цінностей в структурі соціальної роботи, поняття про аксіологію соціальної роботи). У процесі полеміки студентам пропонується захищати свої наукові позиції, які вони вважають найбільш правильними та обґрунтовувати свої погляди.

Практичне заняття потребує від студентів ретельної підготовки. Готуючись, студент повинен ознайомитися з планом практичного заняття, рекомендованими джерелами та літературою. Спочатку треба ознайомитися з матеріалом за темою практичного заняття, що вміщений у навчальних посібниках і підручниках. Це дасть змогу скласти загальне уявлення про тему, яка виноситься на практичне заняття. Після цього необхідно розпочинати самостійну роботу над вивченням першоджерел. Ключові положення першоджерел і наукової літератури необхідно оформити у вигляді конспекту. При підготовці до практичного заняття важливо знайти відповіді на всі запропоновані питання плану, інакше загальна цілісність розглянутої теми буде порушена. Для кращого з'ясування нових термінів теми практичного заняття має сенс створити власний термінологічний словник і поповнювати його з кожним заняттям.

Окрему ланку в процесі підготовки до практичного заняття становить безпосередня

підготовка виступу з того чи іншого питання. В ході практичного заняття студент вчиться публічно виступати, логічною, ясною, чіткою, грамотною науковою мовою, викладати свої думки, наводити доводи, формулювати аргументи на захист своєї позиції, бачити реакцію слухачів. Більш того, на практичному занятті кожен студент має можливість критично оцінювати свої знання, порівняти зі знаннями та вміннями їх викладати інших студентів, робити висновки про необхідність більш поглибленої та відповідальної роботи над обговорюваними проблемами.

Варто, щоб студент привчав себе виступати не за готовим текстом, зачитуючи його, а своїми словами, користуючись лише коротким планом.

Підготовка до виступу полягає в тому, щоб до кожного питання скласти короткий план із записами цитат чи конкретних фактів. Такий підхід дасть змогу виробити вміння виявляти самостійність під час виступів на практичному занятті. Виступи студентів на практичному занятті можна організувати по різному - або студент виступає за своїм бажанням, або викликається викладачем. Поєднання цих двох прийомів дозволяє надавати слово бажаним і стимулювати активність тих студентів, які до не виявляють бажання виступати на практичному занятті. Виступ триває до 5-7 хвилин, обмеження часу виступу виключає читання конспекту, привчає студента говорити самостійно й по суті, не повторюючи дослівно зміст підручника, а при підготовці краще обмірковувати матеріал, аналізувати, вивчаючи спеціальну літературу та нормативно-правові акти.

Практичне заняття як розвиваюча, активна форма навчального процесу сприяє виробленню самостійного мислення студента, формування інформаційної культури. Цьому багато в чому допомагають створені викладачем або студентами проблемні ситуації. Проблема ситуація - це інтелектуально-емоційне переживання, виникає при суперечливості суджень і спонукає шукати відповідь на питання, шукати вирішення протиріч, змушують студентів діяти.

Знаходження самостійного виходу з проблемної ситуації дає хороший не тільки освітній, але й виховний ефект. Процес мислення, самостійно знайдені аргументи, які з'явилися в результаті вирішення проблемних ситуацій, сприяють пошуку та утвердження орієнтирів, професійних цінностей, усвідомлення зв'язку з майбутньою професійною діяльністю.

Практичне заняття є ефективною формою закріплення отриманих з обговорюваної проблеми знань, бачення цієї проблеми в цілому, усвідомлення її співвіднесеності з іншими темами в рамках цілісної філософської концепції.

Підвищенню пізнавального та виховного потенціалу сприяють не тільки проблемні ситуації, але й різні ігрові прийоми та тестові завдання.

Практичне заняття дозволяє використовувати усе різноманіття наявних методичних засобів активізації вивчення означеного спецкурсу.

Рекомендується наступний алгоритм підготовки до практичного заняття:

1. Уважне вивчення плану та тих питань, які виносяться на обговорення практичного заняття, списку рекомендованих джерел та літератури, методичних рекомендацій викладача.

2. Вивчення програми дисципліни з метою з'ясування вимог до обсягу та змісту знань по темі, що вивчається.

3. Вивчення програми дисципліни з метою з'ясування вимог до обсягу та змісту знань по темі, що вивчається.

4. Вивчення питань теми за основним підручником.

5. Вивчення додаткової літератури, пошук електронних ресурсів, відповідних питань практичного заняття.

В результаті у студента повинен бути розгорнутий план виступу з кожного питання практичного заняття.

Тема практичного заняття №1. Соціальна деонтологія – основа професійної діяльності соціальних працівників.

1. У чому полягає соціальна деонтологія - вчення про морально-етичні основи професійної соціальної діяльності з надання допомоги індивідам, сім'ям, соціальним групам або громадам, посиленню чи відновленню їх здатності до функціонування та створення сприятливих

умов для досягнення цих цілей, морально-етичних нормах поведінки фахівців з соціальної роботи?

2. Охарактеризуйте соціальну деонтологію - специфічний прояв боргу в соціальному обслуговуванні.

3. Які основні розділи прикладної науки про роль моральних засад у діяльності працівників соціальних служб?

4. Визначте основні цілі та завдання соціальної деонтології.

5. Обґрунтуйте роль моралі в становленні соціальної роботи.

6. Проаналізуйте морально-етичні проблеми соціальної роботи і досліджень в цьому напрямку.

7. У чому полягає майбутнє соціальної деонтології.

8. Дайте характеристику соціальній деонтології, як філософсько-соціологічного знання?

Тема практичного заняття № 2. Аксиологічні основи соціальної роботи.

1. Визначте місце та роль системи цінностей в структурі соціальної роботи.

2. Розкрийте поняття про аксіологію соціальної роботи.

3. Обґрунтуйте цінності як найважливішу підставу сучасної професійної соціальної роботи.

4. В чому полягає цінність людини і суспільства, як аксіологічної аксіологічної підстави соціальної роботи?

5. Проаналізуйте функції аксіологічного компонента соціальної роботи.

6. Охарактеризуйте роль системи цінностей у формуванні професійної культури фахівця в галузі соціальної роботи?

Тема практичного заняття №3. Професійна етика соціальних працівників: основні поняття та принципи соціальних працівників.

1. У чому полягає етичне виховання соціального працівника? Участь спеціаліста в розробці соціальної політики та в політичній діяльності.

2. Визначте співвідношення загальних і етичних принципів проведення досліджень у діяльності соціального працівника.

3. Розкрийте надання працівником соціальних служб спеціалізованих послуг (соціальних, психологічних та соціально-побутових).

4. Проаналізуйте нормативно-правове поле етики соціальної роботи.

5. У чому полягає професійне використання результатів дослідження?

6. Охарактеризуйте етику взаємодії соціальних служб між собою та сторонніми організаціями і структурами.

7. Обґрунтуйте необхідність дотримання майбутніми соціальними працівниками законів і нормативно-правових актів.

Тема практичного заняття №4. Професійно-особистісні якості соціального працівника.

1. Розкрийте професійно-особистісні характеристики соціального працівника: ціннісні орієнтації, інтереси, гуманне спрямування особистості.

2. В чому полягає особиста та соціальна відповідальність майбутніх соціальних працівників?

3. Охарактеризуйте розвиненість почуття добра і справедливості, власної гідності тощо.

4. Проаналізуйте ввічливість, тактовність, простота і скромність майбутніх соціальних працівників.

5. Порядність та людяність, емпатія, емоційна рівновага й терпимість тощо.

6. Негативні моральні якості: егоїзм, індивідуалізм, грубість, зазнайство, підлабузництво тощо.

7. Високоморальність особистості соціального працівника.

Тема практичного заняття №5. Обов'язок і відповідальність соціальних працівників у різних видах професійних взаємин.

1. Обґрунтуйте поняття та зміст професійного обов'язку.
2. Визначить відповідальність майбутніх соціальних працівників.
3. В чому полягає професіоналізм соціального працівника?
4. Проаналізуйте особистісні характеристики індивідів і їх відображення в соціальній роботі.
5. Розкрийте вимоги до професії соціального працівника.
6. Охарактеризуйте специфіку діяльності соціального працівника.
7. Професійний борг: критерії його усвідомлення.
8. Борг в окремих видах взаємодії в соціальній роботі.

VI. Методичні рекомендації до організації самостійної роботи студентів із спецкурсу «Соціальна деонтологія».

Сьогодні, все більш актуальною стає завдання організації самостійної роботи студентів. Самостійна робота визначається як індивідуальна або колективна навчальна діяльність, здійснювана без безпосереднього керівництва викладача, але по його завданням і під його контролем.

Самостійна робота студентів є однією з основних форм позааудиторної роботи при реалізації навчальних планів і робочих програм.

Самостійна робота - це пізнавальна навчальна діяльність, коли послідовність мислення студента, його розумових і практичних операцій і дій залежить і визначається самим студентом.

Студент в процесі навчання повинен не тільки освоїти навчальну програму, а й набути навичок самостійної роботи. Студенту надається можливість працювати під час навчання більш самостійно, він повинен отримати навичку планувати та виконувати свою роботу.

Метою самостійної роботи студентів є оволодіння фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками діяльності за фахом. Самостійна робота студентів сприяє розвитку самостійності, відповідальності й організованості, творчого підходу до вирішення проблем навчального і професійного рівня. Етапи самостійної роботи:

- усвідомлення навчального завдання, який вирішується за допомогою даної самостійної роботи;

- ознайомлення з інструкцією про її виконання;

- здійснення процесу виконання роботи;

- самоаналіз, самоконтроль;

- перевірка робіт студента, виділення і розбір типових переваг і помилок.

Самостійна робота студентів передбачає:

- вивчення лекційного матеріалу, шляхом опрацювання конспекту лекцій та навчальної літератури;

- пошук, підбір та огляд наукової літератури та електронних джерел інформації по індивідуально заданій проблемі спецкурсу (наприклад, борг і відповідальність перед самим собою);

- вивчення матеріалу, винесеного на самостійне вивчення;

- підготовка до практичних занять;

- підготовка до контрольної роботи або колоквиуму;

- підготовка до іспиту, заліку, рубіжного контролю;

- написання реферату, есе за заданою проблемою;

- виконання курсової роботи або проекту;

- участь наукових конференціях, практичних заняттях та олімпіадах;

- аналіз наукової публікації (стаття, тези) за заздалегідь визначеною темою.

Самостійна робота студентів передбачає робота з науковою літературою. При роботі з науковою літературою необхідно правильно підібрати літературу, навчитися правильно її читати, вести записи. Робота з науковою літературою передбачає:

- скласти перелік книг, з якими слід познайомитися;
- перелік повинен бути систематизованим (для практичних, іспитів, написання курсових і дипломних робіт);
- обов'язково виписувати всі вихідні дані по кожній книзі (при написанні курсових і дипломних робіт це дозволить заощадити час);
- визначити, які книги (або які глави книг) слід прочитати більше уважно, а які - просто переглянути;
- при складанні переліків літератури слід порадитися з викладачем і науковим керівником, які допоможуть зорієнтуватися, на що варто звернути більшу увагу, а на що взагалі не варто витрачати час;
- всі прочитані книги, підручники та статті слід конспектувати, але це не означає, що треба конспектувати «все підряд»: можна виписувати коротко основні ідеї автора й іноді приводити найбільш яскраві і показові цитати (із зазначенням сторінок).

Підготовка інформаційного повідомлення - це вид позааудиторної самостійної роботи з підготовки невеликого за обсягом усного повідомлення на практичному занятті. Повідомлення має характер уточнення, узагальнення, несе новизну, відображає сучасний певних проблем. Повідомлення відрізняється від доповідей і рефератів не тільки об'ємом інформації, а й її характером - повідомлення доповнюють досліджуване питання фактичними або статистичними матеріалами, може включати елементи наочності (ілюстрації, демонстрацію). Регламент часу на озвучування повідомлення - до 2-3 хв..

Основними завданнями студента при підготовці повідомлення включає: збір і вивчення літературу з теми; написання плану або графічної структури повідомлення; виділення основних понять і термінів з теми; оформлення тексту письмово, якщо в цьому є потреба; контроль викладачу.

Критерії оцінки: актуальність теми; відповідність змісту теми; глибина опрацювання матеріалу; грамотність і повнота використання джерел; наявність елементів наочності.

Написання реферату є більш об'ємним, ніж повідомлення, видом самостійної роботи студента, що містить інформацію, яка доповнює і розкриває основну тему заняття. Провідне місце займають теми, що представляють професійний інтерес, що несуть елемент новизни. Реферат включає огляд декількох джерел і служить основою для доповіді на певну тему на семінарах та конференціях. Регламент озвучування реферату - 7-10 хв. При підготовці реферату необхідно дотримуватися таких правил:

- визначити ідею та завдання реферату;
- ясно і чітко сформулювати тему або проблему;
- знайти потрібну літературу за обраною темою;
- скласти перелік літератури.

Структура реферату:

- титульний аркуш;
- зміст (план);
- вступ;
- розділи (як правило поділені на параграфи);
- висновки;
- список використаних джерел;
- додатки (наведення таблиць, схем, діаграм тощо);
- перелік умовних позначень.

Тільки після попередньої підготовки слід приступати до написання реферату. Перш за все, скласти план, виділити в ньому частини: 1) вступ, в якому розкривається мета та завдання повідомлення; тут необхідно сформулювати проблему, яка буде проаналізована в рефераті, викласти своє ставлення до неї, тобто мотивацію вибору; визначити особливість постановки даної проблеми авторами вивченої наукової літератури; пояснити актуальність і соціальну значущість обраної теми з обов'язковими посиланнями на першоджерело; 2) основна частина спрямована на розгляд ключових моментів в темі реферату; відобразити позиції окремих авторів;

порівняльну характеристику цих позицій; основні поняття та категорії авторського тексту; виклад змісту вивченої літератури передбачає його критичне осмислення, глибокий логічний аналіз; 3) висновок (особиста позиція щодо вивченої проблеми); 4) список використаних джерел та літератури.

Написання рефератів є однією з форм навчання студентів, спрямованих на організацію і підвищення рівня самостійної роботи студентів, а також на посилення контролю за цією роботою. Метою написання рефератів є прищеплення студентам навичок самостійної роботи з літературою з тим, щоб на основі їх аналізу та узагальнення студенти могли робити власні висновки теоретичного та практичного характеру, обґрунтовуючи їх відповідним чином.

Есе – це твір невеликого обсягу й вільної композиції на обрану тему, трактується суб'єктивно й зазвичай неповно. Тема есе повинна бути актуальною, що зачіпає сучасні проблеми вивчення спецкурсу. Студент повинен розкрити не тільки суть проблеми, навести різні точки зору, але й висловити власні погляди на неї. Цей вид роботи вимагає від студента вміння чітко висловлювати думки як в письмовій формі, так і за допомогою логічних міркувань, ясно викладати свою точку зору. Есе, як правило, має завдання, присвячене вирішенню однієї з проблем спецкурсу, загальне проблемне поле, на підставі чого студент сам формулює тему. При розкритті теми студент повинен проявити оригінальність підходу до вирішення проблеми, реалістичність, корисність і значимість запропонованих ідей, яскравість, образність, художню оригінальність викладу.

VII. Система поточного і підсумкового контролю знань

Навчальні досягнення студентів зі спецкурсу «Соціальна деонтологія» оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок.

1. Форми контролю

Оцінка зі спецкурсу «Соціальна деонтологія» визначається з урахуванням результатів поточної навчальної діяльності студента та оцінок засвоєння ним теми. До контрольних заходів належать: поточний та підсумковий види контролю. *Поточний контроль* проводиться з метою отримання оперативних даних про рівень знань та умінь з теми практичного заняття. З окремих тем передбачає виконання тестових завдань і вирішення ситуаційних задач. *Підсумковий контроль* здійснюється у формі заліку на останньому занятті в усній формі.

Максимальна кількість балів, що присвоюється студентам при засвоєнні кожного модулю (заліковий кредит) – 200

1.1. Критерії оцінки знань студентів під час підсумкового модульного контролю

Поточна успішність – 200 балів тем практичних занять - 5	Підсумковий контроль	Сума балів
Модуль 1 – 1 змістовий модуль Разом – 200 балів		
ВСЬОГО: 200 балів	залік	200

1.2. Рейтингова система оцінювання знань з дисципліни «Соціальна деонтологія»

з/п	Модуль 1. Соціальна деонтологія	Кількість балів
1.	Змістовий модуль 1.	200
	Тема 1	40
	Тема 2	40
	Тема 3	40

Тема 4	40
Тема 5	40
Модульний контроль (залік)	200

2. Алгоритм визначення допуску до підсумкового контролю за результатами поточного

Мінімальна кількість балів за кожну тему практичного заняття, що відповідає мінімальній позитивній оцінці «3» - 24.

Мінімальний бал за кожну тему (множимо кількість тем практичного заняття у модулі на мінімальна кількість балів за кожну тему практичного заняття): $10 \times 24 = 120$ балів.

Залік отримують студенти, які набрали мінімальний бал за модуль, а саме: 120 балів.

2.1. Конвертаційна шкала

Традиційні оцінки	Конвертація оцінок в бали
«5»	40
«4»	32
«3»	24
«2»	0

Критеріями оцінки відповідей на диференційованому заліку є такі:

Оцінка «5» виставляється, якщо:

студент продемонстрував дуже високій рівень теоретико-соціальної бази, знань з соціальної роботи та здатність наводити необхідні приклади, а також власну творчу думку, в якій зокрема продемонстрована потенція використання отриманих знань як в майбутньому навчанні, так й професійній діяльності.

Оцінка «4» виставляється, якщо:

студент продемонстрував належне володіння теоретико-психологічною базою, однак у відповіді було декілька помилок, які, при цьому, суттєво не скривдили загального ходу думки; студент отримує бал з вказаного діапазону також якщо у відповіді наявна невпевненість у спробах конкретного прикладення загально-соціальних положень до вирішення конкретно-наукових проблем, або, навпаки, розуміння сутності конкретних практичних завдань у підсумку не призводить до належного узагальнення.

Оцінка «3» виставляється, якщо:

відповідь студента переважно є репродуктивною і позбавленою належного розуміння, в ній наявні значні прогалини в знанні предмета, плутанина в осмисленні фундаментальних психологічних питань, студент затрудняється навести приклади, що мали б конкретизувати відповідь.

Залік вважається не складеним, якщо:

студент не здатен відповісти на питання навіть на рівні репродуктивного відтворювання матеріалів методичного посібника або лекції, питання від викладача, що мали б наводити на думку, не є зрозумілими для студента.

Середній бал за дисципліну переводиться в традиційну оцінку з дисципліни за 4-бальною шкалою і розцінюється як співвідношення цього середнього арифметичного до проценту засвоєння необхідного об'єму знань з даного предмету.

Середній бал за дисципліну	Відношення отриманого студентом середнього балу за дисципліну до максимально можливої величини цього показника	Оцінка з дисципліни за 4-бальною шкалою (традиційна оцінка)
4,45 – 5,0	90-100%	5

3,75 – 4,44	75-89%	4
3,0 – 3,74	60-74%	3

Приклад:

- середній поточний бал – 4,75
- оцінка на дифзалік) – 4
- середній бал за дисципліну – $(4,75+4) : 2 = 4,38$
- традиційна оцінка за дисципліну - 4

Конвертація традиційної оцінки з дисципліни за багатобальною шкалою

Особливе методологічне значення має питання конвертації результату вивчення студентом дисципліни за 200-бальною шкалою та подальше ранжування за рейтинговою шкалою (ECTS). Це необхідно для здійснення академічної мобільності студента, надання студенту можливості продовжити навчання з цієї дисципліни в іншому ЗВО або в іншій країні.

Отримане середній бал за дисципліну дозволяє здійснити конвертацію в оцінку за 200-бальною шкалою.

Приклад:

Середній бал за дисципліну	Оцінка за 200-бальною шкалою
5,0	200
4,38	X

$$X = (4,38 \times 200) : 5 = 175 \text{ балів}$$

Конвертація традиційної оцінки з дисципліни та суми балів за шкалою ECTS

Подальші розрахунки виробляє інформаційно-обчислювальний центр університету.

Відповідно до отриманих балами за 200-бальною шкалою, студенти оцінюються за рейтинговою шкалою ECTS. Студенти, які навчаються на одному курсі (однієї спеціальності) на підставі кількості балів, набраних з дисципліни, ранжуються за шкалою ECTS таким чином:

Оцінка ECTS	Статистичний показник
«A»	Найкращі 10 % студентів
«B»	Наступні 25 % студентів
«C»	Наступні 30 % студентів
«D»	Наступні 25 % студентів
«E»	Останні 10 % студентів

Ранжування з присвоєнням оцінок «A», «B», «C», «D», «E» проводиться деканатами або іншим структурним підрозділом за рішенням вченої ради навчальним відділом для студентів даного курсу, які навчаються за однією спеціальністю і успішно завершили вивчення дисципліни.

Бали з дисципліни для студентів, які успішно виконали програму з дисципліни, також конвертуються кафедрою у традиційну чотирибальну шкалу за абсолютними критеріями як нижче наведено у таблиці.

Традиційна оцінка	Бали з дисципліни	Оцінка ESTS
«5»	175-200	A
«4»	160-174	B
	140-159	C
«3»	120-139	D
	90-119	E

«2»	Менш ніж 90	FX,F
-----	-------------	------

Студенти, які одержали оцінки «FX» та «F» («2») не вносяться до списку студентів, що ранжуються, навіть після перескладання диференційованого заліку. Такі студенти після перескладання автоматично отримують бал «E».

Оцінка «FX» виставляється студентам, які набрали мінімальну кількість балів за поточну навчальну діяльність, але яким не зарахований підсумковий контроль. Ця категорія студентів має право на перескладання підсумкового диференційованого заліку за затвердженим графіком (але не пізніше початку наступного семестру). Повторне складання підсумкового контролю дозволяється не більше двох разів.

Оцінка «F» виставляється студентам, які відвідали усі аудиторні заняття, але не набрали мінімальної кількості балів за поточну навчальну діяльність і не допущені до підсумкового контролю. Ця категорія студентів має право на повторне вивчення дисципліни.

Багатобальна та чотирибальна шкали характеризують фактичну успішність кожного студента із засвоєння навчальної дисципліни. Шкала ECTS є відносною, порівняльною, рейтинговою, яка встановлює належність студента до групи кращих чи гірших серед референтної групи однокурсників (факультет, спеціальність). Тому оцінка «A» за шкалою ECTS не може дорівнювати оцінці «відмінно», а оцінка «B» – оцінці «добре» тощо. Як правило, при конвертації з багатобальної шкали межі оцінок «A», «B», «C», «D», «E» за шкалою ECTS не співпадають з межами оцінок «5», «4», «3» за традиційною шкалою.

Кількість балів за роботу з теоретичним матеріалом, виконання самостійної та індивідуальної роботи залежить від дотримання таких вимог:

- своєчасність виконання навчальних завдань;
- повний обсяг їх виконання;
- якість виконання навчальних завдань;
- самостійність виконання;
- творчий підхід у виконанні завдань;
- ініціативність у навчальній діяльності.

У процесі оцінювання навчальних досягнень студентів застосовуються такі методи:

Методи усного контролю: індивідуальне опитування, фронтальне опитування, співбесіда.

Методи письмового контролю: модульне письмове тестування; підсумкове письмове тестування.

Комп'ютерного контролю: тестові програми.

Методи самоконтролю: уміння самостійно оцінювати свої знання, самоаналіз.

VIII. Методи навчання

I. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності

1) За джерелом інформації:

➤ *Словесні:* лекція (лекція-візуалізація, лекція-дискусія та лекція із заздальгідь запланованими помилками,) із застосуванням комп'ютерних інформаційних технологій (PowerPoint – Презентація), семінари, пояснення, бесіда.

➤ *Наочні:* спостереження, ілюстрація, демонстрація.

➤ *Практичні:* виконання поставлених завдань у вигляді письмових відповідей.

2) За логікою передачі і сприймання навчальної інформації:

індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні.

3) За ступенем самостійності мислення: репродуктивні, пошукові, дослідницькі.

4) За ступенем керування навчальною діяльністю: під керівництвом викладача; самостійна робота студентів з літературою та в Інтернет-мережі.

II. Методи стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності: навчальні дискусії; створення ситуації пізнавальної новизни; створення ситуацій

зацікавленості.

ІХ. Методичне забезпечення спецкурсу надається у вигляді:

- презентації лекцій;
- навчальні посібники;
- хрестоматії;
- засоби підсумкового контролю (комплект друкованих завдань для підсумкового контролю);
- список літератури;
- контрольні питання.

Х. Перелік питань до заліку

1. Соціальна деонтологія в професійній діяльності соціального працівника.
2. Особливості застосування категорій деонтології в різних видах соціальної роботи.
3. Етика як філософське вчення про мораль (сутність, специфіка та функції моралі; основні завдання, категорії, види етики).
4. Професійна етика спеціаліста соціальної сфери.
5. Основні чинники етичної регламентації професійної діяльності соціального працівника.
6. Моральні норми в соціальній роботі.
7. Моральна норма як структурний компонент моралі.
8. Історичний розвиток моральних норм в соціальній роботі.
9. Масштаб дії моральних норм.
10. Структура моральних норм соціальної роботи.
11. Професійна мораль соціальних працівників.
12. Фахові цінності і принципи в соціальній роботі.
13. Моральна норма як складова моралі і нормативна регуляція соціальної роботи.
14. Моральна свідомість соціального працівника.
15. Критерії моральності у соціальній роботі.
16. Моральна поведінка соціального працівника
17. Етичні аспекти діяльності соціального працівника.
18. Нормативно-правове поле етики соціальної роботи.
19. Етичний кодекс - основа професійної діяльності.
20. Професійно-етичний кодекс членів Української Асоціації соціальних педагогів і соціальних працівників як система професійних дій.
21. Міжнародні етичні стандарти соціальних працівників.
22. Етичне виховання соціального працівника.
23. Надання працівником соціальних служб спеціалізованих послуг (соціальних, психологічних та соціально-побутових).
24. Етика взаємодії соціальних служб між собою та сторонніми організаціями і структурами.
25. Співвідношення загальних і етичних принципів проведення досліджень у діяльності соціального працівника.
26. Професійне використання результатів дослідження.
27. Дотримання дослідниками соціальної роботи законів і нормативно-правових актів.
28. Участь спеціаліста в розробці соціальної політики та в політичній діяльності.
29. Поняття «правила етикету» та його зміст.
30. Установлений порядок поведінки працівників соціальних служб у відносинах з колегами і клієнтами.
31. Мистецтво ведення бесіди, телефонних розмов, переговорів.
32. Етикет ділової переписки.
33. Норми поведінки на вулиці, в сім'ї клієнта, на його роботі, в громадському транспорті, у громадянських об'єднаннях, церкві тощо.
34. Професійно-особистісні якості соціального працівника.
35. Професійно-особистісні характеристики соціального працівника: ціннісні орієнтації, інтереси,

- гуманне спрямування особистості.
36. Особиста та соціальна відповідальність.
 37. Розвиненість почуття добра і справедливості, власної гідності тощо.
 38. Ввічливість, тактовність, простота і скромність.
 39. Порядність та людяність, емпатія, емоційна рівновага й терпимість тощо.
 40. Негативні моральні якості: егоїзм, індивідуалізм, грубість, зазнайство, підлабузництво тощо.
 41. Високоморальність особистості соціального працівника.
 42. Особливості формування комунікативної компетентності соціального працівника.
 43. Основи етичної комунікації в професійній діяльності соціального працівника.
 44. Основи спілкування соціального працівника як невід'ємна риса професійної компетентності.
 45. Співпраця з об'єктами і суб'єктами соціальної діяльності через визначення зони і позиції у спілкуванні.
 46. Основні форми і стилі етичного спілкування.
 47. Слухання як провідна якість соціального працівника, її етичні основи та рівні.
 48. Особливості етичного спілкування з клієнтами різної статі.
 49. Професійно-етичні відносини та їх особливості в співдружності соціальних працівників.
 50. Моральні принципи співробітництва з колегами в інтересах своїх клієнтів.
 51. Етика спілкування з колегами по соціальній роботі: телефонна, усна й письмова мова.
 52. Ефективні прийоми налагодження партнерських стосунків з клієнтом.
 53. Типові ситуації в діяльності соціального працівника (знайомство, повторна зустріч з клієнтом, консультування, повсякденне спілкування, спілкування з оточенням клієнта).
 54. Особливості роботи соціального працівника при наданні допомоги літнім людям.
 55. Роль особистості соціального працівника в наданні допомоги людям з фізичними та психічними обмеженнями.
 56. Специфіка роботи з неповнолітніми.
 57. Етична культура та її складові.
 58. Поняття іміджу соціального працівника як мистецтва подобатись і як мистецтва впливу на оточуючих у соціальній роботі.
 59. Складові зовнішньої та внутрішньої привабливості іміджу соціального працівника (його особистісні якості, які необхідні для створення позитивного іміджу тощо).
 60. Визначення понять професійна етика та соціальна деонтологія, розкриття предмету їх вивчення та кола проблем.
 61. Правове забезпечення професійної діяльності соціального помічника у сучасному суспільстві.
 62. Основні етапи становлення соціальної деонтології та внесок видатних вітчизняних спеціалістів у її розвиток.
 63. «Клятва Гіппократа»: історія виникнення та подальші зміни, аналогія з соціальною деонтологією.
 64. Основні типи взаємовідносин між соціальним помічником та пацієнтом.
 65. Міжнародні документи, що регламентують права пацієнта.
 66. Професійна таємниця: визначення, сутність, основні правові документи, які гарантують дотримання професійної таємниці в Україні та світі.
 67. Професійна етика в сучасному суспільстві, її предмет, статус та коло проблем.
 68. Деонтологічні аспекти захисту права на життя: штучне запліднення, аборти, трансплантологія, використання стоволових клітин, етичні проблеми технологій, штучно підтримуючих життя.
 69. Деонтологічна проблема права пацієнта на смерть: поняття про ефтаназію активну та пасивну, морально-деонтологічні погляди на суїцид, статус мертвого тіла в медицині.
 70. Деонтологічні аспекти взаємовідносин у колективах під час виконання професійної та наукової діяльності.
 71. Основні деонтологічні підходи в онкології, психіатрії, геронтології.
 72. Деонтологічні аспекти взаємовідносин соціального помічника з хворими на життєво небезпечні інфекційні захворювання.
 73. Обґрунтування необхідності соціальної допомоги в нашій країні.

74. Мета діяльності соціального працівника
75. Роль соціального працівника в побудові гуманного демократичного суспільства держави України.
76. Проблема визначення ефективності праці соціального працівника.
77. Взаємодія соціального працівника з суміжними спеціалістами.
78. Поняття про методологію професійної діяльності соціального працівника.
79. Загальна характеристика етичних принципів і вимог до особистості та діяльності практичного психолога.
80. Суть і прояв етичного принципу професійної компетентності в роботі практичного психолога.
81. Зміст принципу не завдати шкоди та його реалізація в роботі психолога.
82. Принцип неупередженості: зміст та особливості реалізації в професійній діяльності психолога.
83. Принцип конфіденційності: суть та специфіка застосування в роботі психолога.
84. Позитивно-орієнтована активність як етичний принцип діяльності соціального працівника.
85. Вимоги до інтелектуальних якостей соціального працівника.
86. Вимоги до моральних якостей соціального працівника.
87. Соціальний працівник як громадянин України.
88. Вимога до комунікативних і організаторських якостей особистості соціального працівника.
89. Робота з державними та громадськими організаціями соціальних робітників.
90. Поняття про технології соціальної експертизи, проектування, соціального передбачення, соціальної профілактики та адаптації, реабілітації та терапії, групової роботи, консультування та посередництва.

XI. Перелік навчально-методичної літератури

Основна:

1. Липский И.А. Технология реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности. Тамбов, 2008. 267 с.
2. Медведева Г.П. Этика социальной работы : учеб. пособие для студентов высш.учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 208 с.
3. Медведева Г.П. Деонтология социальной работы: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Изд-во «Академия», 2011. 224 с.
4. Мовчан В.С. Етика. К.: Знання, 2007. 483с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: Сфера, 2001. 480 с.
6. Рубанова Е.В. Профессионально-этические основы социальной работы: учебное пособие. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. с.27-30.
7. Социальная работа: теория и практика: Учебное пособие / ред. д.и.н., проф. Е.И.Холостова, д.и.н., проф. А.С Сорвина. М.: ИНФРА-М, 2010. 27с.

Додаткова:

1. Батищева Г.О., Зайцева З. Г. Работа социальных служб для молодежи с молодой семьей (методичні рекомендації). К.: А. Л. Д., 1996. 100 с.
2. Бойков В.Э. Ценности нравственного сознания: опыт социологического изучения. Социология власти. 2004. №2.
3. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа личностно-ориентированный подход. М, 1999, С. 47.
4. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посіб. Львів : Сполом, 2010. 420 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2000. 200 с.
6. Сковорода Г. Пізнай в собі людину. Львів: Світ, 1995. 527 с.
7. Спіріна Т.П. Етика соціально-педагогічної діяльності; навч.-метод. посіб. / Т.П. Спіріна. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2013. 247 с.
8. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 208 с.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Стрельбицька С.М. Теоретичні засади фахової підготовки соціальних помічників: проблеми і перспективи. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Педагогіка*. Одеса, 2013. №3. С. 175-177.
2. Стрельбицька С.М. Теоретичні засади особистісно-орієнтованого підходу в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Педагогічні науки*. Одеса, 2013. Спецвипуск. С. 206-212.
3. Стрельбицька С.М. Умови та фактори професійного становлення майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія: Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць*. Випуск 17. Ч.2. Київ-Ів.-Франківськ, 2013. С.199-205.
4. Стрельбицька С.М. Сутність поняття «базові компетентності» майбутніх соціальних працівників. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск 15 (308). Черкаси, 2014. С.115-121.
5. Стрельбицька С.М. Проблема «компетентності» і «компетенції»: теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск 122. Чернігів: ЧНПУ, 2014. С.265-268.
6. Стрельбицька С.М. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах глобалізації. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Педагогіка*. Одеса, 2014. №3. С.161-164.
7. Аймедов К.В., Стрельбицька С.М. Професійна мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Науково-методичний журнал. Педагогіка*. Вип. 239. Т. 251. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 49-52.
8. Стрельбицька С.М. Формування професійно-важливих якостей особистості майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака*. Вип. XXIV. Серія: Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. С. 221-231.
9. Стрельбицька С.М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Вип. LXIX. Т.2. Херсон: «Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 147-151.

10. Стрельбицька С.М. Інноваційні технології для формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ: ІПТО НАПН України, 2017. Випуск 12. С.104-108.
11. Стрельбицька С.М. Організаційно-управлінська компетентність в контексті базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Вип. LXXVII. Т.2. Херсон: «Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 117-121.
12. Strelbitskaya S.M. Professional reflexion as a necessary condition for formation future social works specialists' competence at the university. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration: VII International Conference*. Israel: Ariel University Ariel, 2016. Issue №7. P. 344-349.
13. Стрельбицька С.М. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця – соціального працівника в процесі підготовки у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 14-15 лютого 2014 р. Одеса, 2014. С. 79-82.*
14. Стрельбицька С.М. Комунікативна компетентність особистості майбутнього фахівця соціономічного типу в орієнтирах сучасної освіти. *Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання: збірник доповідей і тез Міжнародної науково-практичної конференції*. Черкаси, 2014. С. 40-42.
15. Стрельбицька С.М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на розвиток особистості майбутнього фахівця. *Стан та перспективи розвитку педагогічних та психологічних наук: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2014. С. 55-57.
16. Стрельбицька С.М. Технології формування компетентності здоров'язбереження майбутніх соціальних працівників в процесі підготовки у ВНЗ. *Актуальні проблеми викладання фахових дисциплін у вищій школі: збірник тез I Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса: Фенікс, 2014. С. 90-94.
17. Стрельбицька С.М. Акмеологічна спрямованість саморозвитку майбутнього фахівця соціономічного напрямку. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса, 2015. С. 110-112.
18. Стрельбицька С.М. Професійно-важливі якості особистості майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ. *Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення: Збірник наукових праць за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / За заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слосанської*. Тернопіль: Вектор, 2015. С.149-155.
19. Стрельбицька С.М. Правова компетентність майбутніх фахівців соціальних працівників: акмеологічний аспект. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної*

педагогіки і психології: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 13-14 травня 2016 року). Харків: Східноукраїнська організація «центр педагогічних досліджень», 2016. С. 53-57.

20. Стрельбицька С.М. Особливості навчально-професійної мотивації в процесі підготовки соціальних працівників у ВНЗ. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 29-30 січня 2016 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 89-91.

21. Стрельбицька С.М. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців соціономічної сфери у ВНЗ. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток*: Збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 2016. С. 111-114.

22. Стрельбицька С.М. Самостійна робота студентів у ВНЗ як засіб формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings*. Kielce: Holy Cross University, 2016. P. 7-9.

23. Стрельбицька С.М. Кейс-метод як засіб формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ВНЗ. *Stav, problem a perspektivy pedagogickeho studia a socialnej prace: Medzinarodna vedecko-prakticka konferencia: Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie*. Sladkovicovo, Slovenska republika, stran: Vysoka skola Danubius Fakulta socialnych studii, 2016. P. 153-156.

24. Стрельбицька С.М. Медіація в професійній діяльності майбутнього соціального працівника. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток*: Збірник тез VI Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 2017. С. 31-32.

25. Стрельбицька С.М. Формування когнітивної компетентності як складової базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Inovativny vyskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace: Medzinarodna vedecko-prakticka konferencia: Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie*. Sladkovicovo, Slovenska republika, stran: Vysoka skola Danubius Fakulta socialnych studii, 2017. P. 160-162.

26. Стрельбицька С.М. Інноваційна компетентність як складова базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *International scientific and practical conference: Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine*. Sandomierz, Polska, stran: Conference Proceedings, 2017. P. 68-71.

27. Стрельбицька С.М. Управління якістю підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конф. Теорія та практика управління педагогічним процесом*. (м. Одеса, 25-27 травня 2017 р.). Одеса: ДЗ «Південноукраїнський

- національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2017. С. 120-124.
28. Стрельбицька С.М. Формування професійної самосвідомості майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. International scientific-practical conference: *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology*: Conference Proceedings. Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen, 2017. P. 94-97.
29. Стрельбицька С.М. Соціальна компетентність як складова базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. International scientific- practical conference: *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms*. Conference Proceedings. Tbilisi: Baltija Publishing, 2017. P. 58-61.
30. Стрельбицька С.М. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. International scientific conference: *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities*. Conference Proceedings. Kaunas: Baltija Publishing, 2018. P. 90-93.
31. Стрельбицька С.М. Виробнича практика як умова формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали одинадцятої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 травня 2018 р.)* / гол. ред. В. В. Корнещук. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2018. С. 194-196.
32. Стрельбицька С.М. Компоненти, критерії та показники сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Innovative approaches to the development of scienc*: Materials of international scientific and practical conference. Dublin, Ireland: NGO «European scientific platform», 2018. Part 1. P. 161-165.
33. Стрельбицька С.М. Коучинг-технологія як засіб формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ЗВО. International Multidisciplinary Conference: *Key Issues of Education and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland*. Stalowa Wola, Republic of Poland: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. Volume 2. P.154-157.
34. Стрельбицька С.М. Спецкурс «Соціальна деонтологія» як засіб формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у ЗВО. *Naukowy i innowacyjny potencjal prezentacji: kolekcja prac naukowych «ΛΟΓΟΣ» z materiałami Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji*. Opole, Równe: «Volynsky Oberegi» Publishing House, 2018. Том 6. P. 50-56.
35. Стрельбицька С.М. Тренінг як метод формування базових компетентностей майбутніх фахівців у ЗВО. II International scientific conference: *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*. Conference Proceedings. Leipzig: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 176-178.
36. Стрельбицька С.М. Памятка родителям: Доступно про метадон и метадоновою наркоманию. По материалам семинаров – практикумов. Одеса: МЦ «Доктор Благо Плюс», 2012. С. 20-23.
37. Стрельбицька С.М. Теоретичні основи медіації підлітків. Тези до II-ої Міжнародної науково-

практичної конференції (15-16 лютого 2013 року): *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток*. Одеса, 2013. С. 293-296.

38. Стрельбицька С.М. Формування професійної культури майбутнього фахівця соціального працівника у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток*: колективна монографія / кол. авт.; відп. ред. Г.Є. Улунова. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. С. 102-114.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Ministry of Education and Science of Ukraine

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ODESSA NATIONAL POLYTECHNIC UNIVERSITY

пр. Шевченка, 1, м. Одеса-44, 65044 Україна
тел.: +38 048 7223474, факс: +38 0482 344273Shevchenko av., 1, Odessa-44, 65044 Ukraine
phone: +38 048 7223474, fax: +38 0482 344273

E-mail: opu@opu.ua http://www.opu.ua, Код ЄДРПОУ 02071045

26.12.2017 № 2987/138-07
На №

**ДОВІДКА
ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
матеріалів дисертаційного дослідження
Стрельбицької Світлани Михайлівни з теми
«Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Впродовж 2015-2017 років на кафедрі психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету було впроваджено результати дисертаційного дослідження здобувача кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Стрельбицької С. М. з теми «Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки».

З метою виявлення рівня сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників були проведені анкетування, опитування, інтерв'ювання, тестування. З урахуванням отриманих даних було розроблено і впроваджено діагностичний інструментарій щодо виявлення рівнів сформованості базових компетентностей майбутніх соціальних працівників.

Розроблені Стрельбицькою С. М. педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників (стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності; відображення у змісті фахових дисциплін специфіки, складності та відповідальності соціальної роботи; посилення рефлексивної складової підготовки соціальних працівників шляхом урахування потенціалу виробничої практики) були реалізовані в процесі їхньої фахової підготовки, що позитивно вплинуло на сформованість базових компетентностей студентів (когнітивної, інформаційної, інноваційної, організаційно-управлінської, правової, конфліктологічної, комунікативної, соціальної, етнокультурної, здоров'язбережувальної, рефлексивної тощо).

Актуальність проведеного Стрельбицькою С. М. дослідження, його наукова новизна і практична значущість дають підстави для запровадження його результатів у навчально-виховний процес ВНЗ, що здійснюють підготовку фахівців із соціальної роботи.

Проректор з науково-педагогічної та виховної роботи

С. А. Нестеренко

Завідувач кафедри психології та соціальної роботи,
доктор педагогічних наук, професор

В. В. Корнещук



МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

65082, м. Одеса, пров. Валіховський, 2, тел. (048) 712-31-38; e-mail: soc_psy@ukr.net

№ 136 від 29.12.2017 р.

АКТ
ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
матеріалів дисертаційного дослідження
Стрельбицької Світлани Михайлівни з теми «Формування базових
компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової
підготовки» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У період з 2014 року по 2016 рік у Одеському національному медичному університеті на кафедрі «Соціальної допомоги, загальної та медичної психології» здобувачем наукового ступеня С.М. Стрельбицькою здійснювалась експериментальна робота, що була спрямована на реалізацію визначених педагогічних умов формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Впродовж проведення експериментальної роботи зі студентами впроваджувалися такі форми роботи, як: бінарні лекції, проблемні лекції, лекції-діалоги, лекції-візуалізації, тьюторінг, семінарські заняття, диспути, конференції, самостійна пошукова діяльність студентів, застосування активних методів навчання (тренінги, рольові ігри, коуч-технології, кейс-стаді, вирішення конфліктних та проблемних ситуацій, есе тощо). Було розроблено спецкурс «Соціальна деонтологія», який ґрунтував як на поданні навчального матеріалу викладачем, так і передбачав самостійну пошукову діяльність студентів, упровадження активних методів навчання сприяло інтенсивному набуттю студентами професійних знань, умінь і навичок та ефективному формуванню у них базових компетентностей.

Після проведення спецкурсу «Соціальна деонтологія» був проведений рубіжний контроль, одержані результати якого показали, що на професійно-підвищеному (творчому) рівні – 62,4 %, професійно-просунутому (рівень можливостей) – 38,3 %, базовому професійному (обов'язковий) – 23,6 % студентів готові та здатні до майбутньої професійної діяльності та свідчить про актуальність, своєчасність, завершеність проведеного дослідження. Вважаємо, що результати експериментального дослідження зслуговують упровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів.

Зазначене свідчить про результативність запропонованого автором спецкурсу «Соціальна деонтологія» та визначених педагогічних умов, які сприяють

формуванню базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Завідувач кафедри психології
Одеського національного медичного
університету МОЗ України,
д.мед.н., професор

К.В. Аймедов

Підпис професора К.В. Аймедова засвідчую:
Вчений секретар ОНМедУ, професор

Р.С. Вастьянов





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Голубетка, 55, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-38-10
E-mail: chnru @ chnru.edu.ua Кел СДРНОУ 02125674

15.05.2018 № 42

На № _____ від _____

АКТ
ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів дисертаційного дослідження

Стрельбицької Світлани Михайлівни з теми «Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Впродовж 2015-2017 років у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка на психолого-педагогічному факультеті було впроваджено результати дисертаційного дослідження здобувача кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського Стрельбицької С. М. за темою: «Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки».

З метою виявлення рівня сформованості базових професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки проводились анкетування, опитування, інтерв'ювання, тести. З урахуванням даних було розроблено та впроваджено діагностичний інструментарій сформованості базових професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників.

Розроблені Стрельбицькою С. М. педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки (стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності у майбутніх соціальних працівників; збагачення у змісті

фахових дисциплін специфіки, складності та відповідальності соціальної роботи; посилення рефлексивної складової підготовки соціальних працівників шляхом урахування потенціалу виробничої практики), які реалізовувались в процесі вивчення фахових дисциплін («Вступ до спеціальності», спецкурс «Соціальна деонтологія», «Психологія управління», «Акмеологія», «Виробнича практика») й дали можливість майбутнім соціальним працівникам підвищити рівень професійної підготовки взагалі та сформованості базових компетентностей (правова, організаційно-управлінська, конфліктологічна, комунікативна, етнокультурна, когнітивна та рефлексивна), зокрема.

Зважаючи на наукову новизну та практичне значення матеріалів дослідження дисертантки, рекомендуємо їх для впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Доктор педагогічних наук,
дійсний член (академік) НАН України,
ректор Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені
Т.Г. Шевченка



М.О. Піско



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

E-mail: rsru@pdu.edu.uaвід 30.05.2017 № 1206/17

на № _____ від _____

АКТ

про впровадження

матеріалів дисертаційного дослідження

Стрельбицької Світлани Михайлівни з теми «Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2015-2017 років у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського (факультет початкового навчання) було впроваджено матеріали дисертаційного дослідження С. М. Стрельбицької, присвяченого проблемі формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

З метою виявлення рівня сформованості базових професійних компетентностей студентів дисертанткою було проведено анкетування, опитування, інтерв'ювання, тести. З урахуванням експериментальних даних було розроблено і впроваджено діагностичний інструментарій з метою вимірювання рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Розроблені С. М. Стрельбицькою педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки (стимулювання позитивної мотивації до професійної діяльності у

майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності; відображення у змісті соціальних дисциплін специфіки, складності та відповідальності соціальної роботи; посилення рефлексивної складової підготовки соціальних працівників шляхом урахування потенціалу виробничої практики) позитивно вплинули на формування базових компетентностей (когнітивна, інформаційна, інноваційна, організаційно-управлінська, правова, конфліктологічна, комунікативна, соціальна, етнокультурна, здоров'язбережувальна, рефлексивна).

Зважаючи на наукову новизну та практичне значення матеріалів дослідження дисертантки, рекомендуємо їх для впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів.

Проректор з наукової роботи



[Signature]
Т. І. Койчева

Декан факультету початкового навчання

[Signature]
І. О. Пальшкова