

КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ



КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

МОНОГРАФІЯ



Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет

Кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Монографія

**Концептуально-технологічна
модель підготовки майбутніх фахівців
соціально-педагогічної сфери**

м. Кривий Ріг
2022 рік

УДК 378.147:37.013.42-051
К 64

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол № 12 від 23 червня 2022 року)*

Рецензенти:

- Гаманюк Віта** – проректор з наукової роботи Криворізького державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор
- Гончар Людмила** – старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук
- Савельчук Ірина** – доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор

Авторський колектив:

Василюк Тамара (розділ II), **Лисоконь Ілля** (розділ I),
Размолодчикова Іванна (розділ IV), **Шимко Ія** (розділ III)

К64 Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери [монографія] / авт. кол. Т. Василюк, І. Лисоконь, І. Размолодчикова, І. Шимко; упор. І. Лисоконь. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 182 с.

Колективна монографія містить матеріали, присвячені висвітленню актуальних питань вітчизняної соціальної освіти, формуванню професійної компетентності майбутніх соціально-педагогічних фахівців, особливостей їх соціалізації у процесі практичної підготовки та реалізації інноваційних методик професійної підготовки до роботи з окремими групами клієнтів.

Монографія виконана в рамках наукової теми «Соціально-педагогічні засади формування професійно орієнтованої особистості в умовах державної освітньої політики» (державний реєстраційний номер 0120U104338).

Наукову працю адресовано здобувачам вищої освіти, молодим ученим, науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти та наукових установ, фахівцям-практикам та всім зацікавленим особам.

DOI <https://doi.org/10.31812/123456789/6416>
ISBN 978-617-8096-09-0

© КДПУ, 2022
© Колектив авторів, 2022
© Упорядник: І. Лисоконь, 2022

ЗМІСТ

ВСТУПНЕ СЛОВО	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ АКТУАЛЬНИХ ПИТАНЬ ВИЩОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ОСВІТОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ	7
РОЗДІЛ II. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ	51
РОЗДІЛ III. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	91
РОЗДІЛ IV. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТЕАТР ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	132
ПІСЛЯМОВА	170
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК	173

ВСТУПНЕ СЛОВО

Виклики сучасного світу безпосередньо впливають на суспільне життя. Український народ завжди тяжів і тяжіє до європейського вектору розвитку, а відтак актуалізуються соціокультурні питання й потреби. Сьогодні вітчизняна вища освіта, як один із провідних соціальних інститутів держави, покликана стати провайдером суспільних змін та реалізовувати потребу у професійній підготовці для ринку праці висококваліфікованих кадрів, зокрема педагогічних. В умовах сучасних соціальних трансформацій, євроінтеграції та проявів локальних військових агресій цілком зрозумілою є потреба у фахівцях із соціальною освітою. Розвиток соціального напрямку призводить до появи університетських осередків з підготовки відповідних соціальних кадрів.

За роки свого існування Криворізький державний педагогічний університет здобув право вважатися провідним в освітньо-науковій діяльності Дніпропетровщини. Враховуючи запит на соціальних працівників, кращі зарубіжні практики та розуміючи виклики сьогодення, а також важливість та роль соціальних працівників у різних сферах суспільного життя, у 2017 році шляхом реорганізації було утворено кафедру соціальної педагогіки і соціальної роботи.

З утворенням кафедри розпочато процес забезпечення комплексної підготовки кадрів із соціальної роботи, здатних розв'язувати актуальні проблеми, складні задачі інноваційного характеру у сфері освітніх, педагогічних наук з акцентом на соціально-педагогічну роботу в закладах освіти, установах соціального захисту та соціально-педагогічного супроводу.

Колективна монографія містить матеріали, присвячені висвітленню актуальних питань вітчизняної соціальної освіти, формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери, особливостей їх соціалізації у процесі практичної підготовки та реалізації інноваційних психолого-педагогічних методик професійної підготовки до роботи з окремими групами клієнтів.

Представлена монографія охоплює проміжні результати наукових розвідок науково-педагогічних працівників з кафедральної наукової теми «Соціально-педагогічні засади формування професійно орієнтованої особистості в умовах державної освітньої політики» (державний реєстраційний номер 0120U104338).

Якість цього наукового доробку високо оцінено нашими колегами – лабораторією соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова.

Наукову працю адресовано здобувачам вищої освіти, молодим ученим, науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти та наукових установ, фахівцям-практикам і всім особам, зацікавленим у розвитку соціальної освіти і соціальної роботи.

*З побажаннями миру та віри в
європейське майбутнє України –
голова Вченої ради університету
Ярослав ШРАМКО та авторський
колектив*

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ АКТУАЛЬНИХ ПИТАНЬ ВИЩОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ОСВІТОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У даному розділі визначено та проаналізовано актуальні питання вищої соціальної освіти в Україні, встановлено кроссекторальний між соціальною освітою та іншими спеціальностями і науковими галузями, надано рекомендації для подальшого розвитку системи професійної підготовки кадрів з соціальною освітою, розкрито соціальне замовлення та вимоги ринку праці щодо фахівців із соціальною освітою, перелічено вітчизняні наукові школи та академічні осередки підготовки соціальних працівників.

Ключові слова: вища освіта, заклад вищої освіти, освітологія, освітня політика, підготовка фахівців, соціальна освіта.

SECTION I THEORETICAL ANALYSIS OF TOPICAL ISSUES OF HIGHER SOCIAL EDUCATION IN UKRAINE IN OSVITOLGY DISCOURSE

This section identifies and analyses topical issues of higher social education in Ukraine, establishes the relationship between social education and other professions and scientific fields, provides recommendations for further development of the system of professional training with social education, characterizes the social order and labour market requirements for specialists with social education, lists domestic scientific schools and academic center's for training professional social workers.

Keyword: higher education, higher education institution, osvitolgy, education policy, specialist training, social education.

Ефективна соціальна діяльність із кожним роком набуває все більшої актуальності через суспільні, економічні, природні виклики та кризові явища сьогодення. Історичний розвиток суспільства свідчить про циклічність соціальних процесів, які особливо загострюються під час перехідних етапів розвитку або вирішення суспільних проблем.

Здавна існує тісний зв'язок між філософською думкою, соціальними явищами та виховним процесом. Так, можна навести приклад філософського осмислення традицій соціальної роботи та виховання за часів Античності у працях Аристотеля, Демокрита, Квінтіліана Марка Фабія, Луцій Антей Сенеки, Платона, Сократа та інших. Мислителі у своїх творах працювали над осмисленням педагогічних концепцій виховання громадянина, визначенням особливостей ораторської майстерності як процесу соціалізації та комунікації в тогочасному суспільстві, і у такий спосіб коригували соціокультурні процеси державного та глобального характеру.

Так, у XIX столітті з відміною кріпосного права в Російській імперії більшість селян не були психосоціально готові до свободи, не мали розуміння власної соціальної ролі в тогочасному соціумі. Водночас XX століття ознаменується століттям глобальних перетворень і конфліктів – загибель пароплаву «Титанік», Перша світова війна, падіння імперіалістичного ладу у світі, утвердження тоталітарних режимів, Друга світова війна, «Холодна війна», трагедія на Чорнобильській АЕС, локальні військові конфлікти та поява нових незалежних держав. У XXI столітті глобалізаційні виклики сучасності зумовили перехід від індустріального до інформаційного суспільства та зміну характеру взаємовідносин усіх сфер суспільного життя, зокрема і в освіті.

На зламі тисячоліть освіта зазнає певних видозмін, які покликані виробити нові освітні методи, нові підходи, нову технологію процесу отримання знання [47, с. 6]. Освіта як провідний соціальний інститут дуже гостро реагує на всі процеси, які відбуваються в державі та світі. Нині освіта так чи інакше

узгоджується із сучасними соціокультурними та політичними процесами державного та глобального характеру.

У сучасному розумінні освітологія є інтегрованим напрямом наукових розвідок у сфері освіти. Складовими освітології вважають економіку освіти, історію освіти, культурологію освіти, освітню політику, соціологію освіти, управління освітою та філософію освіти. Кожна із зазначених складових має безпосереднє відношення до функціонування глобального соціального інституту держави – освіти.

І. Зязюн у монографії «Філософія педагогічної дії» зазначає, що сучасна епоха характеризується процесами становлення нових парадигм філософії й освітньої теорії. Вони взаємопов'язані й ускладнені різноманітністю і суперечністю висхідних начал і висновків. Однак, їх спільність – підкреслити реалізацію найновіших ідей і концепцій у практиці освіти, що є помітною рисою філософствування минулого століття [50, с. 14].

У соціокультурному просторі важливу роль починає відігравати процес планування та прогнозування розвитку особистості та її взаємодії із зовнішнім світом. Історичний досвід і проблеми сьогодення відображають значущість та потребу в якісній соціальній освіті. У сучасній державі соціальна освіта є невід'ємною складовою, оскільки вона є необхідною для підтримки наявних і побудови нових соціальних зв'язків між різними групами людей. Нині провідні європейські держави (Німеччина, Франція, Велика Британія, Швейцарія тощо) акцентують увагу на векторі розвитку соціальної сфери через підготовку відповідних фахівців з універсальною вищою соціальною освітою.

Питання функціонування системи вищої освіти в Україні у своїх працях аналізують В. Андрущенко, В. Бобрицька, Р. Вернидуб, І. Зязюн, І. Іванюк, С. Калашнікова, К. Корсак, В. Кремень, В. Огнев'юк, В. Савельєв, О. Топузov, В. Ягупов та інші.

Окремі проблеми та вектори розвитку вітчизняної соціальної освіти є предметом досліджень К. Аверіної,

І. Бондарук, Є. Бородіна, С. Гвоздій, Р. Козубовського, Н. Коляда, В. Поліщук, Х. Раєвської, Г. Скачкової та інших.

Активно розробляють теоретико-методологічні засади теорії, історії та практики соціальної роботи в різних сферах життя такі представники академічної спільноти, як Р. Вайнола, О. Безпалько, М. Васильєва, Л. Гончар, А. Горій, І. Зверєва, А. Капська, Н. Коляда, Т. Кочубей, О. Краченко, М. Лукашевич, Н. Максимовська, І. Мачуліна, І. Мигович, Л. Неїжпапа, І. Пеша, М. Підгурська, Т. Семигіна, М. Соляник, А. Фурман тощо.

Вивченням прикладних аспектів та інноваційних методик професійної підготовки соціальних працівників займаються М. Євтух, Н. Кабаченко, О. Карпенко, Г. Лещук, О. Повідайчук, В. Радул, І. Савельчук, Н. Сейко, О. Сорочинська, М. Яковлев і т. д.

Нині соціальна освіта як наукова сфера перебуває на перехідному етапі, що знаходить своє відображення в різноманітних проявах. Наприклад, вивчення соціально-педагогічної регіоналістики та локальних потреб, кроссекторальні дослідження інститутів освіти, педагогіки, соціології, публічного управління й адміністрування і їх соціальної місії, поява нових професій в інших галузях і сферах життя, які покликані вирішувати соціальні питання окремої людини або групи людей, реалізація соціального замовлення на професійну підготовку соціальних і соціально-педагогічних фахівців тощо.

На етапі інтеграції вітчизняної вищої школи України до Європейського простору вищої освіти перед різними інститутами та сферами постають актуальні проблеми та виклики, не виключенням є і соціальна освіта.

На нашу думку, до актуальних питань соціальної освіти, які потребують дослідження, варто віднести: роль і місце в державній соціальній політиці, соціальне замовлення на фахівців, галузева приналежність, поняттєво-категорійний аналіз дефініції «соціальна освіта», вітчизняний і міжнародний досвід підготовки фахівців із соціальною освітою (Рис. 1.1).

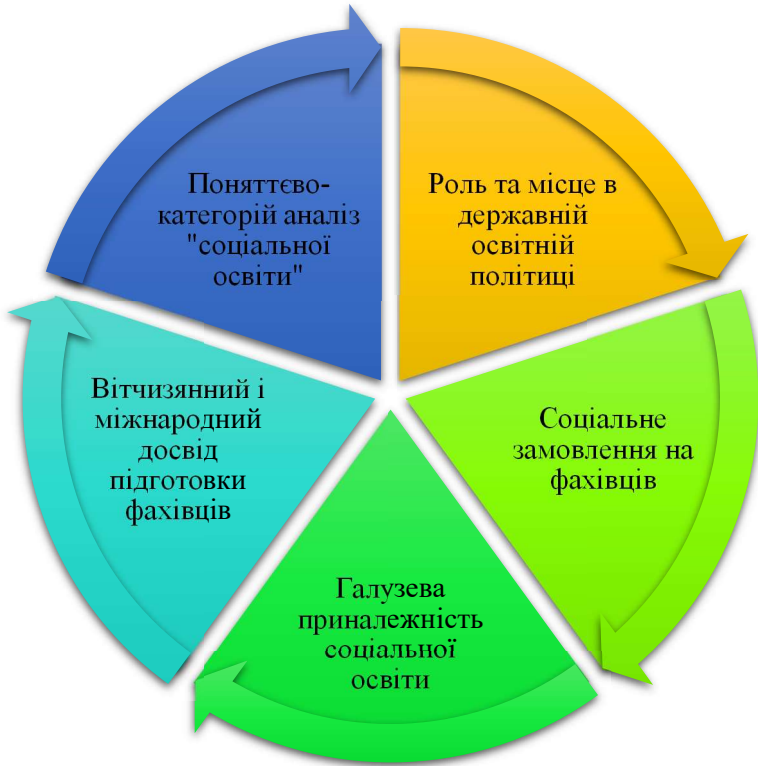


Рис.1.1. Актуальні питання вітчизняної соціальної освіти
Джерело: складено автором.

Кожне з перелічених актуальних питань знаходить своє відображення в певному складнику сучасної освітології, а саме: роль і місце в системі освіти визначаються філософією освіти й освітньою політикою; соціальне замовлення на фахівців тісно взаємопов'язане з економікою та соціологією освіти; галузева приналежність є питанням управління освітою й освітньої політики; поняттєво-категорійний аналіз дефініції «соціальна освіта» відображає історико-педагогічну генезу поняття, а вітчизняний і міжнародний досвід підготовки фахівців із соціальною освітою співвідноситься в комплексі з усіма складовими освітології.

Перейдемо до наукової розвідки актуального питання вітчизняної соціальної освіти в дискурсі педагогічної теорії представлене поняттєво-категорійним аналізом поняття соціальної освіти. Варто звернути увагу на потрактуванні наступних дефініцій: «освіта», «вища освіта», «заклад вищої освіти», «соціальна освіта» тощо.

Освіта як складне та багатогранне явище в сучасному світі має численну кількість підходів до тлумачення. Так, Міжнародна стандартна класифікація освіти 2011 року визначає *освіту* як цілеспрямований і організований процес передачі накопичених знань, умінь і навичок від покоління до покоління комунікативними засобами [1].

Виходячи з положень Закону України «Про освіту» (2017), робимо висновок, що немає окремого тлумачення дефініції «*освіта*», проте в преамбулі закону визначено, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного та культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями та культурою, і держави» [2].

Національна доктрина розвитку освіти України (2002) визначає *освіту* як основу інтелектуального розвитку особистості, соціуму, у якому вона проживає, і держави як складної соціально-політичної системи, яка за рахунок політичної, соціально-економічної, культурної та наукової інституцій, що поліпшує життя суспільства, сприяє піднесенню економічного потенціалу та новітніх технологій в Україні й утврджує її на світовій арені [3].

Поняття «освіта» не в нормативних актах визначається різного роду словниками та науковими доробками вчених. Наприклад, Великий тлумачний словник сучасної української мови та Соціолого-педагогічний словник визначає *освіту* як складний соціальний інститут, основним завданням якого є підготовка і включення людини до діяльності в різних сферах суспільного життя [4, с. 681; 5, с. 167]. Для нашого дослідження доречним буде трактування поняття «освіта» як соціального інституту.

Доктор педагогічних наук, професор В. Ягупов у своєму посібнику «Педагогіка» розглядає поняття «освіта» в декількох площинах [6]. На думку вченого, *освіта* є одночасно сукупністю процесів і результатів, які полягають у засвоєнні певних знань задля еволюції світогляду та розвитку нових творчих здібностей.

Освіта є одним із важливих соціальних інститутів будь-якої держави. Вітчизняна система освіти є структурованою й основоположною для національної доктрини освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) *системою освіти* є її компоненти, визначена рамка кваліфікацій, встановлені рівні та ступені освіти, затверджена державна освітня політика та стандарти освіти, освітні програми та компоненти, наявні органи державного та громадського управління, окреслені механізми діяльності освітніх інститутів, визначені суб'єкти й об'єкти освіти тощо [2].

Результати проведеного термінологічного аналізу дефініції «освіта» в контексті дослідження відобразимо у Рис. 1.2.



Рис.1.2. Поняття «освіта» у вітчизняних наукових доробках і нормативно-правових актах
Джерело: складено автором.

Згідно з українським законодавством, а саме Законом України «Про освіту» [2], невід’ємним складником поняття «освіта» вважається вища освіта. *Вища освіта*, на думку В. Корсак, – це «рівень освіти, який здобуває особа у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації» [7].

Звернемося до Національного освітнього глосарію, який розглядає *вищу освіту* як багатовимірне та кроссекторальне поняття, що передбачає «всі види навчання, професійної підготовки або підготовки до дослідницької роботи на рівні вище середнього, що надається університетами чи іншими навчальними закладами, які затвержені як заклади вищої освіти компетентними державними органами» [8, с. 94].

Вид освітньої установи, який враховує індивідуальні особливості здобувачів освіти, забезпечує організацію освітнього процесу та спрямований на підготовку кваліфікованих кадрів за певними рівнями вищої освіти на підставі ліцензії, є суб’єктом господарювання публічного або приватного права називається *заклад вищої освіти* [14] відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014).

Варто акцентувати на тому, що Соціологічний тематичний словник-довідник витлумачує *заклад вищої освіти* як освітню й освітньо-наукову установу, що заснована відповідно до вимог чинних освітніх нормативно-правових актів, реалізує підготовку фахівців за відповідними програмами, забезпечуючи освітній, науковий, виховний процеси та професійну підготовку осіб, відповідно до їх інтересів та уподобань [9, с. 67].

Утім, на нашу думку, *заклад вищої освіти* – це юридична особа, яка реалізує свою основну діяльність через надання освітніх послуг із підготовки кваліфікованих кадрів різних рівнів вищої освіти, виходячи із соціального замовлення та регіональних особливостей, у межах ліцензійних вимог та на умовах, передбачених чинним законодавством України.

Розвиток соціальних відносин наприкінці XIX століття призвів до появи професійної касти осіб, які покликані вирішувати соціальні проблеми людини. Водночас, враховуючи освітні реалії того часу, підготовка таких фахівців відбувалася в різноманітних наукових напрямках, як-от: етика, історія, педагогіка, політика, соціологія та філософія. Слід зауважити, що кожна з перелічених галузей із плином часу знайшла своє пряме або опосередковане відображення в підготовці соціальних фахівців. З огляду на стрімкий розвиток освіти та появу професійної групи соціальних фахівців важливим для нашого подальшого дослідження є аналіз дефініції «соціальна освіта».

На сучасному етапі розвитку соціальної освіти у вітчизняному та міжнародному педагогічному дискурсі існує багато варіацій досліджуваного поняття (Табл. 1.1), які у своєму трактуванні свідчать про складність освітніх процесів і підтверджують взаємозв'язок освіти з іншими сферами життя.

Таблиця 1.1

Основні наукові підходи до визначення дефініції «соціальна освіта»

Визначення соціальної освіти	Основний зміст	Автор, джерело
Професійна діяльність	Представляє вид професійної діяльності людини, яка полягає в реалізації соціокультурної функції в суспільстві та підготовку людини до професійної діяльності.	Ю. Галагузова
Підготовка фахівців	Система підготовки кваліфікованих кадрів для системи «третього сектору».	С. Григор'єв
Професійна діяльність	Формування особистості, здатної до самореалізації в соціальній сфері, здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, виконання функцій і професійних ролей фахівця соціальної сфери	В. Жуков

Продовження таблиці 1.1

Розвиток	Розвиток творчої ініціативи, самостійності, мобільності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців соціальної сфери.	І. Зимня
Підготовка фахівців	Навчання фахівців соціальної сфери основним правилами життєдіяльності людини в суспільстві, освоєнні соціальної культури, формування соціального мислення та дій, культури соціальних почуттів і культури соціальної організації	Р. Козубовський
Підготовка фахівців	Підготовка фахівців для соціальної сфери, навчання соціальним наукам, прищеплення практичних навичок виховання.	І. Лавриненко
Уявлення	Адекватні уявлення про процеси, що відбуваються в сучасному світі, про специфіку інтересів і поведінки різних соціальних груп.	Т. Руднева
Складова професійної діяльності	Частина загального та будь-якого виду професійної діяльності.	О. Холостова

Джерело: розроблено автором на основі [10, с. 91].

Окрім того, звернемо увагу на те, що в перелічених визначеннях соціальної освіти домінує поняття професійної підготовки фахівців. Це свідчить про логічність оформлення окресленого напрямку освіти в окрему галузь наукового пізнання та фахової підготовки здобувачів освіти.

У межах дослідження пропонуємо наступне визначення **соціальної освіти** як системи професійної підготовки фахівців у вищій школі, яка в процесі навчання дозволяє здобувачеві вищої освіти оволодіти необхідними компетентностями та здатністю вирішувати актуальні соціальні, психосоціальні та соціокультурні проблеми у процесі надання соціальних послуг

особі під час кризових ситуацій або соціалізації в новому середовищі.

Отже, як бачимо з аналізу наукових праць, здебільшого в науковому дискурсі не існує єдиної думки або загальноприйнятого визначення дефініції «соціальна освіта». Вітчизняні та міжнародні доробки формують тенденцію розвитку системи соціальної освіти в сучасному освітньому просторі. Тому надалі пропонуємо визначити місію, цінності та місце соціальної освіти у вітчизняній освітній політиці.

На цьому етапі дослідження доречним є розглянути державну освітню політику України щодо вищої освіти. Спершу надаємо роз'яснення поняття «освітня політика». У міжнародному та вітчизняному педагогічному дискурсі існує багато визначень необхідної нам дефініції [19; 20, с. 14; 21, с. 11; 23].

Нам імпонує науковий підхід до визначення поняття «освітня політика», який запропонувала В. Бобрицька. На її думку, освітня політика – це «міждисциплінарна галузь знань на стику філософії освіти, політичної науки, порівняльної педагогіки, яка досліджує розвиток освітніх систем на різних рівнях, обумовленість державної політики у сфері освіти через розкриття взаємовідносин різних владних інституцій, освітніх структур, громадських об'єднань, соціальних груп, індивідів для реалізації своїх інтересів і потреб в одній із найважливіших складових суспільного життя – освіти» [22, с. 142].

Важливим питанням функціонування системи освіти є визначення її місії. Тому звернімося до наукової праці С. Калашнікової «Ідентифікація сучасних орієнтирів розвитку вищої освіти» [18]. На думку дослідниці, місія вищої школи має орієнтуватися на міжнародні стандарти освіти та реалізовувати їх через інноваційну діяльність та наукові дослідження, підвищення якості освітніх послуг та універсальності освітніх компонентів, посилення якості підготовки фахівців завдяки академічній мобільності та міжнародним проектам [18, с. 13–14].

С. Ніколаєнко під місією сучасних університетів розуміє розвиток суспільних взаємовідносин держави та формування

комфортних умов функціонування галузі вищої освіти задля формування лідерського потенціалу закладу вищої освіти та розвитку економічного потенціалу України [11, с. 17].

С. Курбатов визначає, що в умовах глобалізаційних викликів сучасності та під час «просторового перехрестя» місію закладу вищої освіти варто вбачати в його ролі у формуванні національної свідомості здобувачів вищої освіти та в тому, що він є своєрідною «інституцією культурного сепаратизму, формування етнічно та, відповідним чином, ідеологічно забарвленого освітнього простору, а також, фактично, головним центром формування дискурсів національної культури» [17, с. 13–14]. Погоджуємося з думкою науковця, оскільки університетський освітній простір є своєрідним інструментарієм націотворчих процесів, культурного збагачення суспільства та його соціально значущих проблем.

Пропонуємо власне бачення місії соціальної освіти в Україні, що, на нашу думку, полягає в підготовці конкурентоспроможних фахівців, які здатні професійно, на високому рівні забезпечити реалізацію соціальних потреб або вирішити соціальні проблеми людини в різних галузях і сферах життєдіяльності, використовуючи провідні міжнародні та вітчизняні практики.

Слід перейти до висвітлення й інтерпретації основних цінностей соціальної освіти. Як стверджує Л. Панченко, «призначення системи цінностей полягає в регулюванні процесів навчання, виховання, розвитку, соціалізації особистості. Система цінностей має системоутворювальний фактор, який забезпечує її цілісність» [24, с. 162].

Основою цінностей сучасної соціальної роботи, на нашу думку, є система професійних принципів, якими керується фахівець у процесі роботи з клієнтом. Водночас, на думку О. Дубанесюк, ціннісним у соціальній роботі є професіоналізм людини, який знаходить своє відображення у відповідальності, громадській діяльності, морально-етичних принципах і професійній творчості в соціальній сфері [46, с. 145–154].

Відповідно до статті 6 Закону України «Про освіту» (2017) [2] основними принципами освіти в Україні є:

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою, зокрема доступність для осіб з особливими освітніми потребами освітніх послуг, як-от інклюзивного навчання за місцем проживання;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- єдність і наступність системи освіти;
- науковий, а також світський характер освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- тощо [2].

На нашу думку, основні принципи, які наявні в системі освіти, є підґрунтям формування системи цінностей для соціальної освіти. Враховуючи вітчизняні освітні принципи, науково-педагогічний досвід, вектор розвитку системи соціальних взаємовідносин і досвід підготовки фахівців із соціальною освітою, пропонуємо наступний перелік цінностей соціальної освіти:

1. Верховенство права (рівність усіх перед законом, створення рівних можливостей і збалансування інтересів різних осіб або груп людей);
2. Відкритість (готовність до наукового пошуку й апробації інноваційних моделей соціальної взаємодії, допомоги та підтримки, імплементація кращих міжнародних практик, негативне ставлення до протизаконних проявів у суспільстві);
3. Відповідальність (дотримання правових і соціальних норм, готовність до командної роботи, прийняття рішень і відповідальності за результати, турбота про людей, усвідомлення відповідальності за власне життя та ідеї «lifelong learning»);

4. Гідність (розуміння унікальності кожної людини, допомога в утвердженні її винятковості на психосоціальному рівні та в суспільстві);

5. Довіра (побудова стосунків між зацікавленими особами соціальної сфери на основі чесності та за умови таємності як морально-етичної основи приватності людини);

6. Патріотизм (любов до рідної держави та її людей, підтримка та поширення національних надбань);

7. Рівність (створення умов для фізичної й емоційної доступності, а також реалізація встановлених державою прав і свобод для людини та громадянина незалежно від віросповідання, політичних поглядів, національності, віку, статті або сфери професійної діяльності);

8. Свобода (реалізація положень природнього права кожної людини бути вільною в самореалізації власного «я», своїх бажань для формування персонального життєвого, професійного та сімейного шляхів);

9. Справедливість (дотримання соціальних ролей різними індивідами, групами людей і можливостей створення гендерно рівного простору).

На нашу думку, цінності соціальної освіти можуть бути співвіднесені із цінностями соціальної роботи й досягнуті фахівцем не лише в умовах освітнього середовища університету (під час освітнього процесу), а й у момент професійної самореалізації через їх свідоме прийняття, дотримання та розуміння. Тобто ціннісні орієнтири формуються, переорієнтуються та реалізується протягом усього періоду трудової діяльності людини.

Наявна система вищої освіти в Україні остаточно оформилася у 2014 році, із прийняттям відповідного Закону України «Про вищу освіту» [14], в умовах інтеграції до європейського освітнього простору та лібералізації сфери освіти. Ця система має чітко окреслені компоненти, тому для визначення місця соціальної освіти у вітчизняному освітньому просторі вищої школи варто їх схематично зобразити й узагальнено проаналізувати (Рис. 1.3).

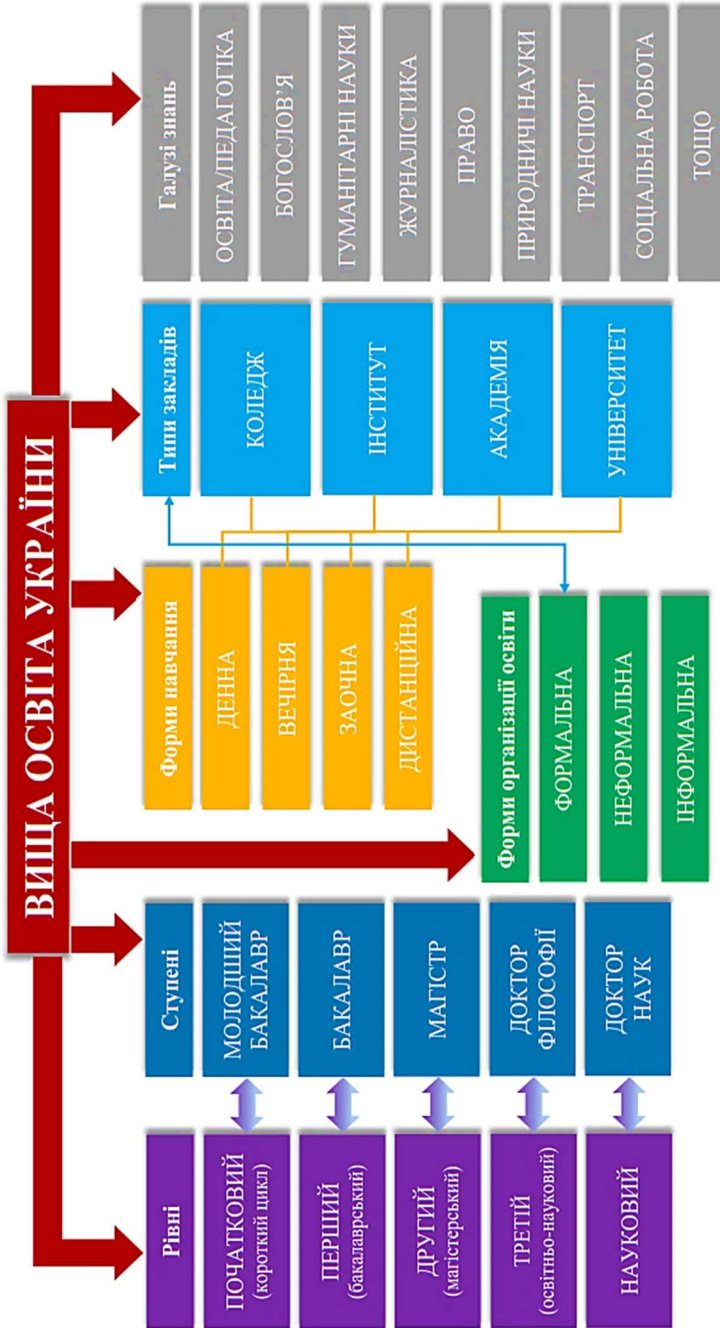


Рис.1.3. Структура вищої освіти в Україні
Джерело: розроблено автором на основі [2; 12; 14].

На основі схематично зображеної організаційної структури вищої освіти можна стверджувати, що вона має цілком завершений вигляд і враховує всі необхідні компоненти для успішного функціонування. Важливо зазначити, що серед визначених державою галузей наукових знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти в Україні, своє місце займає й соціальна освіта, яка реалізується через галузь знань 23 Соціальна робота.

Водночас актуальним залишається питання визначення галузевої приналежності вітчизняної соціальної освіти, оскільки вона здійснює підготовку фахівців для багатьох інших сфер людської життєдіяльності. Нині підготовку соціальних фахівців із різними спеціалізаціями віднесено до галузі знань 23 Соціальна робота спеціальностей 231 Соціальна робота та 232 Соціальне забезпечення. Таке рішення було ухвалено урядом України у 2015 році шляхом затвердження переліку галузей знань і спеціальностей [12], за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти.

На відміну від попереднього переліку спеціальностей 2010 року [13] за новим усі можливі спеціалізації в системі соціальної освіти поєднали в одній галузі між двох спеціальностей 231 Соціальна робота та 232 Соціальне забезпечення. Серед можливих спеціалізацій навчання фахівців пропонуємо виділити:

- соціальні працівники для неурядового сектору економіки (організація благодійних і громадських заходів, суспільна підтримка осіб, які потрапили у складні життєві обставини засобами волонтерської діяльності);

- соціальні працівники у сфері охорони громадського здоров'я (надання соціально-медичних послуг, професійна соціальна підтримка в системі охорони здоров'я, планування профілактичних заходів зі збереження здоров'я людей);

- соціальні працівники у сфері освіти й охорони дитинства або фахівці соціально-педагогічної сфери (здійснення соціально-педагогічного супроводу дітей і молоді, які опинилися у складних життєвих обставинах, а також планування освітнього процесу в

закладі освіти, враховуючи психосоціальні особливості учасників);

- соціальні працівники у сфері публічного управління й адміністрування (реалізація соціальної політики на місцевому рівні, організація надання соціальних послуг клієнтам, організаційно-адміністративна й інформаційна діяльність в органах влади щодо соціального захисту та підтримки населення);

- соціальні робітники з обслуговування населення (надання соціальних послуг окремим групам населення (догляд вдома, підтримане проживання, паліативний догляд, соціальна реабілітація, натуральна допомога та інші), встановлення зв'язків між різними структурами для здійснення соціальної допомоги нужденним та особам, які потрапили у складні життєві обставини);

- фахова наукова діяльність із соціальної роботи (дослідження проблем, теорій, технологій, фактів та явищ соціальної роботи в науковому просторі, розробка теоретико-методологічних підходів та їх апробація для покращення вітчизняної та міжнародної соціальної роботи).

Для визначення проблеми з підготовки профільних кадрів для соціальної сфери звернемо свою увагу на переліках спеціальностей із підготовки кадрів 2010 та 2015 років освітнього ступеня магістр (Табл. 1.2).

Не менш важливим є те, що за переліком спеціальностей 2015 року заклади вищої освіти отримали можливість самостійно приймати рішення щодо спеціалізації освітніх програм підготовки соціальних фахівців у межах галузі 23 Соціальна робота. Наприклад, Київський університет імені Бориса Грінченка здійснює підготовку фахівців за спеціальністю 231 Соціальна робота в межах освітньо-професійної програми «Соціальна адвокація» [25], Західноукраїнський національний університет за освітньою програмою «Соціальна робота і соціальна політика» [26], а в межах спеціальності 232 Соціальне забезпечення в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова здійснюється підготовка кадрів за програмою

«Соціальне інспектування» [27]. Ця автономія дозволяє університетам, враховуючи регіональні особливості та соціальне замовлення, здійснювати спеціалізовану професійну підготовку фахівців із соціальною освітою.

Таблиця 1.2

Перелік спеціальностей 2010 р. та 2015 р. із підготовки фахівців соціальної сфери освітнього ступеня магістр

	Перелік спеціальностей 2010 року	Перелік спеціальностей 2015 року
Галузь знань	1301 Соціальне забезпечення	23 Соціальна робота
Напрямок підготовки або спеціальність	8.13010101 Соціальна допомога	231 Соціальна робота
	8.13010201 Соціальне забезпечення	232 Соціальне забезпечення

Джерело: розроблено автором на основі [12; 13].

Проаналізувавши наведені дані в таблиці, можна зробити висновок, що підготовка здобувачів вищої освіти для соціальної сфери не зазнала суттєвих змін. Оновлені назви спеціальностей залишилися суголосними з попередніми назвами напрямів підготовки. Безумовно, позитивною тенденцією до розвитку системи підготовки професійних кадрів для соціальної сфери вважаємо зміну назви галузі знань із «Соціальне забезпечення» на «Соціальна робота». У цьому випадку перейменування є логічним, адже соціальне забезпечення в науковому дискурсі розглядається як один із елементів соціальної роботи.

Актуальним є і питання підготовки фахівців для соціально-педагогічної сфери, оскільки відповідно до затверджених компетентностей ці фахівці мають володіти універсальними компетентностями та міжгалузевими знаннями для подальшої професійної діяльності. За діючим переліком спеціальностей (2015) підготовка будь-яких фахівців для соціальної сфери зорієнтована в галузі 23 Соціальна робота, зокрема це стосується фахівців для закладів освіти. Звернемося до переліку

спеціальностей 2010 та 2015 років для візуалізації інформації та визначення можливостей підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери (Табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Перелік спеціальностей 2010 р. та 2015 р. із підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери освітнього ступеня магістр

	Перелік спеціальностей 2010 року	Перелік спеціальностей 2015 року	
Галузь знань	0101 Педагогічна освіта	23 Соціальна робота	01 Освіта/ Педагогіка
Напрямок підготовки або спеціальність	8.01010601 Соціальна педагогіка	231 Соціальна робота	011 Освітні, педагогічні науки
Освітня програма	-	Соціальна робота	Соціальна педагогіка
Спеціалізація	-	Соціальна педагогіка	

Джерело: розроблено автором на основі [12; 13].

У цьому випадку наведена інформація свідчить про неузгодженість і відсутність єдиної державної доктрини в підготовці соціальних фахівців для закладів освіти. З одного боку, підготовка фахівців для соціально-педагогічної сфери може здійснюватися за спеціальністю 231 Соціальна робота, освітня програма або спеціалізація «Соціальна робота», як наприклад, магістерська програма «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)» у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка [28]. З іншого боку, досвід Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з програмою «Соціальна педагогіка» [29] та Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова з програмою «Соціально-виховна робота з дітьми та молоддю» [37], які здійснюють підготовку відповідних кадрів у межах спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Не можна оминати увагою встановлення відповідності між українським переліком галузей і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015) [12] і Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED-F) (2013) [16]. Існування чіткого переліку наукових галузей і спеціальностей для подальшої професійної підготовки студентів є одним із ключових механізмів державного регулювання діяльності закладів вищої освіти й умовою успішного функціонування вітчизняної галузі вищої освіти. Наявність схожості між вітчизняним переліком і міжнародним стандартом позитивно впливає на розвиток освіти, зокрема соціальної. Адже завдяки подібній відповідності вища соціальна освіта має можливість визначити вектори підготовки фахівців не лише для українського ринку праці, а й для міжнародного (Табл. 1.4). На нашу думку, це співвідношення позитивно впливає на інтеграцію українських вишів до Європейського простору вищої освіти.

Таблиця 1.4

Відповідність між вітчизняним переліком галузей і спеціальностей (2015) та ISCED-F (2013) у підготовці фахівців із соціальною освітою

Спеціальність за вітчизняним переліком галузей і спеціальностей із підготовки здобувачів вищої освіти (2015)	Спеціальність за Міжнародною стандартною класифікацією освіти (2013)
231 Соціальна робота	0921 Care of the elderly and of disabled adults 0922 Child care and youth services 0923 Social work and counselling
232 Соціальне забезпечення	0413 Management and administration 0923 Social work and counselling

Джерело: складено автором на основі [12; 16].

У міжнародному освітологічному просторі соціальна освіта охоплює навчання студентів соціальній роботі та професійному консультуванню, управлінню структурами соціальної роботи, а також наданню соціальних послуг молоді, послуг щодо догляду

за дітьми, людьми похилого віку та дорослими з інвалідністю. Визначена відповідність є абсолютно доцільною та відображає тенденції з підготовки фахівців, які поступово впроваджуються в освітній простір України.

Водночас у Міжнародній стандартній класифікації освіти (ISCED-F) 2013 року [16] визначено, що:

1) навчання вихователів дошкільних закладів освіти (0112 Training for pre-school teachers) [16, с. 7] тісно пов'язане з послугами для дітей і молоді (0922 Child care and youth services) [16, с. 46-47];

2) підготовка фахівців у галузі соціології та культурології (0314 Sociology and cultural studies) [16, с. 18] співвідноситься із соціальною роботою та консультуванням (0923 Social work and counselling) [16, с. 47].

Аналізуючи вище наведені дані, варто зауважити, що український перелік і міжнародна класифікація мають перехресні посилення на інші галузі або спеціальності, що актуалізує соціальну освіту. Водночас відкритим залишається питання галузевої приналежності соціальних фахівців для закладів освіти. Підготовку соціальних фахівців для системи освіти можна вважати міждисциплінарною. Освітньо-професійні програми, які розраховані на підготовку кадрів для соціально-педагогічної сфери, передбачають опанування знань, які перебувають на межі двох спеціальностей – 011 Освітні, педагогічні науки та 231 Соціальна робота, що визначає подальшу предметну область їх навчання та гармонійно поєднує в собі окремі освітні компоненти окреслених спеціальностей.

Підготовку соціальних фахівців для системи освіти можна вважати міждисциплінарною. На нашу думку, підготовку фахівців соціально-педагогічної сфери варто відносити до галузі 01 Освіта/Педагогіка та додати до цієї галузі знань окрему спеціальність «Соціальна освіта», «Соціальна педагогіка» або «Соціально-педагогічна діяльність», оскільки фахівці соціально-педагогічної сфери для впровадження професійної діяльності мають володіти необхідними та досить специфічними

компетентностями, які в більшості випадків притаманні саме сфері освіти.

Процеси реформування окремих сфер людської взаємодії знаходять своє відображення не лише в унормуванні питань підготовки кадрів або їх галузевої приналежності, а й в економічному житті суспільства, що суттєво впливає на формування замовлення держави, неурядових організацій і бізнесу на професійну підготовку тих або тих фахівців, зокрема із соціальною освітою.

Сучасні геополітичні та соціальні проблеми, з якими стикнулася Україна, як-от: Придністровський конфлікт (1990–1992), Помаранчева революція (2004–2005), Революція Гідності (2013–2014), анексія Криму (2014), російська окупація Донецької та Луганської областей (із 2014), глобальна пандемія COVID-19 (2020–2022) та військова агресія Росії (із 2014), яскраво відображають тенденцію вітчизняного ринку праці в потребі у кваліфікованих фахівцях із вищою соціальною освітою.

Таке зростання кризових явищ у суспільстві призвело до підвищення попиту на осіб із соціальною або соціально-педагогічною освітою, які володіють ґрунтовними знаннями з педагогічних, соціальних і гуманітарних наук, і необхідними спеціальними (фаховими) компетентностями в галузі соціальної роботи для надання кваліфікованої соціальної допомоги або консультації клієнту із вразливої групи населення.

Тому важливим етапом нашого дослідження є аналіз можливостей подальшої трудової діяльності осіб, які отримали вищу соціальну освіту на теренах України. Для аналізу можливостей подальшого працевлаштування встановимо відповідність між посадою за Класифікатором професій 003:2010 [15] і місцем роботи (Табл. 1.5). Пропонуємо потенційні місця працевлаштування об'єднати в наступні категорії: органи державної влади та місцевого самоврядування; установи соціального захисту й обслуговування населення; заклади освіти й наукові установи; установи охорони здоров'я; інших підприємств, установ та організацій.

Таблиця 1.5

Відповідність між посадою за Класифікатором професій і можливою категорією установи для працевлаштування

Можливі місця працевлаштування	Перелік посад
Органи державної влади та місцевого самоврядування	1483 – Менеджер (управитель) у соціальній сфері 2419.2 – Державний соціальний інспектор 2419.3 – Спеціаліст державної служби (місцевого самоврядування) 3443 – Інспектор соціальної допомоги
Установи соціального захисту й обслуговування населення	1210.1 – Керівник (директор) установи (закладу) соціального захисту населення 1483 – Менеджер (управитель) у соціальній сфері 2442.2 – Соціальний патолог 2446.2 – Соціальні працівники 2446.2 – Фахівець із соціальної роботи 3460 – Соціальний працівник (допоміжний персонал) 5133 – Соціальний робітник
Заклади освіти й наукові установи	2340 – Викладач із соціальної педагогіки 2340 – Педагог соціальний 2352 – Інспектор з охорони дитинства 2359.2 – Організатор позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми 2359.2 – Педагог-організатор 2446.1 – Науковий співробітник (соціальний захист населення) 3330 – Асистент викладача із соціальної педагогіки
Установи охорони здоров'я	2225.2 – Фахівець з громадського здоров'я 2442.2 – Соціальний патолог 2446.2 – Соціальні працівники 3414 – Фахівець з спеціалізованого обслуговування 3460 – Соціальний працівник (допоміжний персонал)

Продовження таблиці 1.5

Інших підприємств, установ та організацій	1232 – Начальник відділу соціального розвитку 1483 – Соціальний менеджер 1496 – Менеджер (управитель) із соціальної та корпоративної відповідальності 2359.2 – Фахівець з питань молоді (молодіжний працівник) 3414 – Фахівець з організації дозвілля 3474 – Організатор культурно-дозвіллевої діяльності
---	--

Джерело: складено автором.

Розглянувши детально перелік посад і професій, які можуть обіймати особи, що здобули вищу соціальну освіту, варто визначити їх соціономічний характер. Адже перелічені професії займаються дослідженням і поясненнями соціальних взаємозв'язків. «Соціономічні професії – це професії та посади, які в процесі діяльності ґрунтуються на спілкуванні типу “людина-людина”, а також вивченні соціального розвитку соціуму та впливі соціальних процесів на рівні суспільної взаємодії» [48].

Як стверджує Л. Буркова, до соціономічних професій варто відносити «психологів, педагогів, соціальних педагогів, соціальних працівників, журналістів, політологів, соціологів, юридичні професії» [49, с. 72]. На нашу думку, цей перелік можна розширити такими професіями, як «фахівець із соціальної роботи», «соціальний патолог», «соціальний менеджер» та інші.

Встановлена відповідність підтверджує, що за останні роки підготовка соціальних фахівців для різних сфер суспільного життя набуває поширення. Тому важливою, на нашу думку, є підготовка універсальних фахівців, які на достатньому рівні володіють різногалузевими знаннями та компетентностями. Зупинимось докладніше на потребі та можливостях міждисциплінарної підготовки соціальних фахівців.

Міждисциплінарною програмою підготовки фахівців вважається освітня програма, зміст та обсяг освітніх компонентів,

якої гармонійно та в рівних обсягах, у кредитах ЄКТС, може бути співвіднесений із певними спеціальностями [36]. Освітні компоненти таких програм повинні не просто відповідати певними спеціальностям, а й визначати їх предмету область. Важливо, що виважена міждисциплінарна освітня програма може відноситись до кількох галузей або спеціальностей, а у випадку домінування окремих освітніх компонентів певної спеціальності у програмі вимагає її віднесення (визначення) до конкретної спеціальності та галузі знань.

У складних життєвих обставинах, які виникають через суспільні, політичні, економічні виклики та нині через військові конфлікти, на вітчизняному та міжнародному ринках праці пріоритетними є фахівці, які володіють спеціальними міждисциплінарними компетентностями на високому рівні задля вирішення міжгалузевих проблем незалежно від обставин, у яких вони перебувають. Отже, самі роботодавці та стейкхолдери для подолання кризових суспільних явищ диктують потребу в підготовці різнобічних фахівців із соціальною освітою.

Нині визначити наявність міждисциплінарних програм підготовки соціальних працівників немає можливості. Проте є яскраві приклади закладів вищої освіти, де за назвами освітніх програм, навіть у межах галузі 23 Соціальна робота, можна зробити висновок про їх міждисциплінарність. До таких закладів вищої освіти відносимо: Бердянський державний педагогічний університет [30], Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського [31], Донбаську державну машинобудівну академію [32], Західноукраїнський національний університет [26], Львівський національний університету імені Івана Франка [33], Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» [35]. За відкритою інформацією на сайтах університетів визначимо назви освітньо-професійних програм підготовки соціальних фахівців і припустимо їх міждисциплінарні зв'язки з іншими вітчизняними спеціальностями (Табл. 1.6):

Таблиця 1.6

Визначення міждисциплінарних зв'язків за назвами освітніх програм вітчизняних ЗВО

Назва ЗВО	Назва програми	Визначена спеціальність	Міждисциплінарні спеціальності
Бердянський державний педагогічний університет	Соціальна робота та практична психологія	231 Соціальна робота	231 Соціальна робота 053 Психологія
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського	Соціальна робота. Психологія	231 Соціальна робота	231 Соціальна робота 053 Психологія
Донбаська державна машинобудівна академія	Економіка та організація соціального забезпечення	232 Соціальне забезпечення	232 Соціальне забезпечення 051 Економіка
Західноукраїнський національний університет	Соціальна робота та соціальна політика	231 Соціальна робота	231 Соціальна робота 281 Публічне управління й адміністрування
Львівський національний університет імені Івана Франка	Соціально-психологічна реабілітація	231 Соціальна робота	231 Соціальна робота 053 Психологія
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»	Міжнародні соціальні проекти та волонтерська діяльність	231 Соціальна робота	231 Соціальна робота 028 Менеджмент соціокультурної діяльності 291 Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії

Джерело: розроблено автором на основі [12; 26; 30; 31; 32; 33; 35; 36]

Отже, зазначена інформація дозволяє зробити висновок, що галузі знань 23 Соціальна робота має тісні кроссекторальні зв'язки, що суттєво впливає на підготовку відповідних фахівців. Усі зазначені освітні програми мають співвідношення з іншими спеціальностями. Проте в їх основу покладено стандарти вищої освіти спеціальностей 231 Соціальна робота та 232 Соціальне забезпечення, що реалізуються через відповідні освітні компоненти, загальні та спеціальні компетентності.

Безперечно, що задля успішного подолання негативних соціальних наслідків в умовах кризових проявів існування суспільства й оптимізації економічної моделі функціонування бізнес-сектору буде підвищуватися потреба в міжгалузевих соціальних працівниках, як-от: «психосоціальний патолог», «соціальний менеджер, «корпоративний психолог», «соціальний педагог, психолог» або «фахівець із соціальної роботи із психологічними компетентностями» тощо.

Підготовка будь-яких професійних кадрів залежить від ряду факторів: бажання до самовдосконалення, імідж закладу вищої освіти, прагнення працювати за фахом після завершення навчання, роль та особистість викладача, ставлення до обраної спеціальності та інші. Під час професійної підготовки соціальних фахівців варто враховувати, що формування їх професійної касти розпочалося у XIX столітті і триває донині. Пришвидшення цього процесу в Україні може ознаменувати появу наукових шкіл та академічних осередків підготовки відповідних фахівців, тому зупинимось на їх теоретичному аналізі.

Заклади вищої освіти в будь-якому куточку світу пишаються своїми науковими школами, які здійснюють підготовку фахівців вищої кваліфікації – докторів філософії (PhD) і докторів наук. Діяльність наукових шкіл свідчить про високий науковий потенціал закладу освіти і відповідний кваліфікаційний рівень його науково-педагогічних працівників. Створення наукових шкіл відбувається за однієї спеціальністю або галуззю, предметом дослідження або проблематикою. У вітчизняному педагогічному дискурсі протягом останніх років завдяки активній науковій діяльності починає з'являтися

традиція створювати наукові школи за їх першим керівником, який зробив вагомий внесок у вирішення теоретико-методологічних і прикладних питань за обраним науковим напрямом, а також підготовував достатню кількість наукових кадрів, які є його ідейними наступниками.

Серед нині діючих провідних наукових шкіл соціальної освіти в Україні можна виділити:

1. Наукова школа «Соціальна взаємодія та соціальне партнерство в системі інститутів соціальної сфери». Ця школа функціонує під керівництвом доктора педагогічних наук, професора А. Лякішевої при Волинському національному університеті імені Лесі України. Основний напрям наукових досліджень полягає в дослідженні проблем обдарованості та педагогіки обдарованих дітей, соціально-педагогічної роботи із сім'ями, формуванні соціальної поведінки здобувачів вищої освіти в процесі взаємодії [39];

2. Наукова школа «Соціально-педагогічний супровід дітей груп ризику» очолює доктор педагогічних наук, професор Н. Сейко. Наукова школа займається дослідженнями в напрямі історико-педагогічних тенденцій соціального супроводу дітей груп ризику, їх соціальною діагностикою та розробкою ефективних соціально-педагогічних технологій підготовки фахівців соціальної сфери задля компетентнісного організаційного супроводу дітей груп ризику [40];

3. Наукова школа «Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами» Г. Єльнікової. Основна мета діяльності школи –«здійснення наукової, навчальної та навчально-методичної роботи, з метою підвищення професійної компетентності наукових, педагогічних і науково-педагогічних працівників галузі освіти, а також підвищення ролі науки в українському суспільстві, у тому числі адаптивному управлінні соціально-педагогічними системами» [41];

4. Наукова школа А. Кавалерова «Інноваційність в методології та технології наукового і соціального пізнання». Наукова школа доктора філософських наук, професора А. Кавалерова заснована у 1992 році та зорієнтована на

дослідженнях соціально-філософських проблем формування ціннісних орієнтирів особистості, мовного простору в умовах міжнаціональної комунікації, основ детермінант відхилень у поведінці різних верств населення, передумов і принципів формування соціальних норм і цінностей сучасного суспільства [38].

5. Першою науковою школою соціальної освіти можна вважати кафедру соціальної освіти та соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [42]. Основоположником наукового центру була А. Капська. Основою її наукових пошуків стала актуалізація та розвиток теорії соціальної педагогіки, теорії та практики виховної роботи, виховна діяльність учителя, соціальна адаптація та становлення особистості в шкільному освітньому просторі й утвердження концепцій соціально-виховної роботи у вітчизняному освітньому просторі.

6. Факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, при якому функціонує одразу дві наукові школи соціальної сфери: «Актуальні проблеми соціального виховання в теорії та історії педагогіки» (керівник Н. Коляда) [43] й «Актуальні проблеми соціальної роботи в громаді: історія, теорія, практика» (керівник О. Кравченко) [44]. Серед основних векторів досліджень є проведення теоретичних та експериментальних досліджень з актуальних проблем соціального виховання, розвиток соціального партнерства у громаді, педагогічно-просвітницька діяльність неурядових інституцій в Україні тощо.

Наукові школи соціальної освіти в сучасному вигляді є осередками науковців-одномумців, які ставлять за мету покращення життя людей і соціальних процесів. Кожна наукова школа спеціалізується на окремому соціальному феномені та завдяки їх діяльності відбувається науковий прогрес, оскільки вони відіграють важливу роль у формуванні теоретичної бази соціальної освіти, апробації та утвердженні новітніх методів, принципів і технологій соціальної роботи, підтримки, консультування, захисту в різних галузях і спеціальностях.

Очевидним підґрунтям становлення шкіл соціальної освіти, на теренах України, можна вважати постійний розвиток суспільних і гуманітарних знань, науково-педагогічних теорій і потреб соціальної роботи.

Однак за науковими школами закріплена виключна роль організації наукової діяльності окремої спільноти дослідників, які перебувають у безперервному пошуку відповідей на конкретні процеси в соціальній сфері. Провідне ж місце в підготовці соціальних працівників за освітнім ступенем «бакалавр» чи «магістр» належить академічним осередкам – профільним кафедрам закладів вищої освіти.

У класичному розумінні кафедра є структурним підрозділом закладу вищої освіти, яка забезпечує освітній процес і науково-методичну діяльність за певною спеціальністю або галуззю. Кафедри здійснюють викладання освітніх компонентів задля загальної та професійної (фундаментальної, спеціальної) підготовки майбутніх фахівців.

Наведемо деякі статистичні дані. У Єдиній державній електронній базі з питань освіти (ЄДЕБО) станом на 01.10.2021 року було зареєстровано 996 суб'єктів освітньої діяльності в галузі вищої освіти, із них 831 заклад вищої освіти (академії, інститути, коледжі та університети) та 165 наукових установи (науково-дослідницьких інститутів). За даними Національного агентства забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), розподіл здобувачів вищої освіти за спеціальностями галузі знань 23 Соціальна робота був наступний [45, с. 24]:

- денна форма навчання за кошти держбюджету – 3249 осіб;
- денна форма навчання за кошти фізичних/юридичних осіб – 3028 осіб;
- заочна форма навчання за кошти держбюджету – 692 особи;
- заочна форма навчання за кошти фізичних/юридичних осіб – 1763 особи;
- усього здобуває освіту за галуззю – 8732 особи, із них: за спеціальністю 231 Соціальна робота – 7155 осіб і спеціальність 232 Соціальне забезпечення – 1577 осіб.

У зв'язку із тривалою тенденцією до збільшення бажаючих отримати якісну соціальну освіту та попит на фахівців із соціальною освітою протягом останніх років збільшилася чисельність осередків підготовки фахівців за спеціальностями галузі знань 23 Соціальна робота. Так, за відкритими даними ЄДЕБО, нині підготовку соціальних працівників можуть здійснювати за спеціальністю 231 Соціальна робота – 113 закладів вищої освіти, а за спеціальністю 232 Соціальне забезпечення – 22 заклади вищої освіти.

Проаналізувавши кількісні статистичні показники за спеціальностями галузі знань 23 Соціальна робота, можна стверджувати про більший попит саме на спеціальність 231 Соціальна робота, про що свідчать кількість осіб, які здобувають освіту та кількість закладів вищої освіти, які можуть готувати фахівців за цією спеціальністю. Водночас можна зробити узагальнення, що існує певна тенденція до збільшення кількості осіб, які бажають отримати вищу соціальну освіту в Україні.

Висхідну тенденцію до здобуття вищої освіти соціального напрямку можна проаналізувати не лише в Україні, а й за кордоном. Наприклад, у Європі функціонує більше 400 закладів вищої освіти, які надають можливість отримати соціальну освіту. Кількісні показники здобувачів такої освіти суттєво варіюються в залежності від держави. Так, у Німеччині на факультетах соціальної освіти навчається одночасно 1000-2000 осіб, а в Австрії або Ірландії загалом навчається 100-200 осіб. Вважаємо, що кількісні показники здобувачів вищої соціальної освіти в кожній державі відрізняються у зв'язку з рядом факторів, як-от: загальний рівень життя, демографічна політика, відношення до професії та рівень реалізації соціальної політики [51]. У контексті цього варто зробити співставлення моделей підготовки соціальних працівників (фахівців із соціальною освітою), враховуючи вітчизняний і міжнародний досвід.

Якщо проаналізувати американо-канадську систему профільної підготовки соціальних працівників, то навчання передбачає три рівня: бакалаврський, магістерський і науковий. Окрема увага відводиться функціонуванню шкіл соціальної

роботи при університетах [52, с. 206]. Водночас їх система професійної підготовки соціальних кадрів передбачає, що за час навчання на бакалавраті студент оволодіє загальними та спеціальними (фаховими) компетентностями, а під час навчання в магістратурі обере спеціалізацію та необхідні вибіркові дисципліни освітньої програми і зможе поглибити фахові й отримати вузькоспеціальні компетентності.

Для прикладу, навчаючись за освітнім рівнем магістра в Колумбійському університеті (США) [53], необхідно обрати одну із семи освітніх програм із соціальної роботи, які мають різноспрямовані спеціалізації: здоров'я, психічне здоров'я та інвалідність; організація соціальної роботи; соціальна робота з рекрутингу; шкільні та пов'язані зі школою послуги тощо. Так, здобуваючи соціальну освіту за спеціалізацією «Health, Mental Health & Disabilities» (здоров'я, психічне здоров'я та інвалідність), після завершення навчання студент може працювати в закладах освіти, спеціалізованих закладах освіти, прийомних агентствах, центрах догляду, освітніх центрах при закладах охорони здоров'я тощо. По відношенню до української системи підготовки відповідних фахівців можемо віднести їх до соціальних працівників соціально-педагогічної сфери (соціальний педагог, інспектор з охорони дитинства, педагог-організатор) або соціальних працівників для закладів охорони здоров'я (фахівець із громадського здоров'я, фахівець із спеціалізованого обслуговування).

На рівні з американсько-канадською варто розглянути європейські моделі підготовки фахівців із соціальною освітою. Характерною особливістю підготовки соціальних працівників у Європі є індивідуалізований підхід, в основу якого покладено врахування національних особливостей освіти, культури, побуту й історичної традиції соціальної роботи.

«Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW) не вважає, що загальна міжнародна освіта може мати переваги над освітою, яку можна отримати у власній країні» [54, с. 29]. Нині не існує єдиного міжнародного стандарту підготовки соціальних

працівників, водночас існують загальноприйняті підходи навчання та вимоги до професії соціального працівника.

Розгляньмо професійну підготовку фахівців із соціальною освітою в Німеччині. Як стверджує О. Пришляк, професії соціального педагога та соціального працівника високо цінуються в німецькому суспільстві. Для підготовки кадрів із соціальною освітою в Німеччині було впроваджено триступеневу вищу соціальну або соціально-педагогічну освіту [55, с. 256–257]. Особливістю навчання соціальних працівників вважаємо отримання універсальної кваліфікації, яка залежить від регіону здобуття освіти та закладу вищої освіти. Увесь освітній процес побудовано на основі ціннісного розуміння важливості соціальної допомоги та рівному поєднанні теорії і практики соціальної або соціально-педагогічної діяльності.

Для прикладу переглянемо програму Вільного університету Берліну [61] в галузі «педагогічні науки». Ця програма зорієнтована на набуття студентами теоретичних і методологічних навичок у галузі освітніх, педагогічних наук, а також теоретичних знань у питаннях навчання, виховання, розвитку, соціалізації й організації навчального-виховного процесу в закладі освіти. Важливим для нашого дослідження є те, що після завершення навчання випускники бакалаврату за цією програмою прирівнюються до соціально-педагогічних фахівців і спеціалістів з освітньої допомоги.

Водночас, навчаючись у Протестантському університеті прикладних наук Фрайбурга [62] за освітньою програмою «Соціальна робота», під час випуску здобувачі вищої освіти отримують ступінь бакалавра або магістра мистецтв. Враховуючи теоретичний аналіз системи підготовки соціальних працівників у німецьких університетах, можна зробити висновок, що освітні програми професійної підготовки можуть бути в різних галузях науки (культура та мистецтво, освіта і педагогіка, соціальні науки), що впливає на подальшу сферу трудової діяльності випускників із соціальною освітою.

Цікавим є досвід професійної підготовки соціальних працівників у Франції. Для унормування професійної діяльності

французьким законодавством встановлена підготовка фахівців із соціальною роботою на декількох рівнях. Навчання за першим циклом (бакалаврським) відповідає в більшості за набуття особою професійних компетентностей у процесі практичної підготовки. Після завершення навчання за першим циклом випускник має можливість провадити психосоціальну та психолого-педагогічну професійну діяльність, а також надавати індивідуальні або групові соціальні послуги. Навчання на другому циклі (магістерському) передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку для подальшої наукової діяльності або формування управлінських компетентностей у студентів для подальшої трудової діяльності на керівних посадах у системі соціальних відносин [56, с. 12].

Не можна оминати увагою історичний центр зародження соціальної роботи в Європі – Велику Британію. Саме Велика Британія вважається «батьківщиною» та центром теорії соціальної роботи сучасного західного світу. Завдяки особливій підтримці та розумінню важливості соціальної освіти у Великій Британії існує дуже складна система підготовки соціальних працівників незалежно від їх спеціалізації.

Професійна підготовка соціальних працівників регулюється спеціальними уповноваженими органами управління з надання соціальних послуг [57]. Не менш важливим питанням для отримання фахової соціальної освіти є наявність досвіду соціальної роботи, про що зазначає Британська асоціація соціальних працівників [58, с. 119].

Освітній процес із підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти Великої Британії триває три роки. Кожен рік розрахований на здобуття необхідних знань для подальшої трудової діяльності, а саме [57, с. 189–190]:

- протягом першого року навчання студент має вивчити дисципліни загальноосвітнього спрямування (філософія, соціологія, регіональні студії, соціальні комунікації, етика тощо);
- другий рік присвячений вивченню спеціальних (фахових) дисциплін, як-от: «теорія соціальної роботи», «історія

соціальної роботи», «соціальне консультивання», «соціалізація особистості» та інші;

- під час третього року навчання здобувач вищої освіти повинен отримати теоретичні знання та реалізувати їх у практичні діяльності.

Велика увага у професійній підготовці соціальних працівників у Великій Британії приділяється практичній підготовці фахівців. Обсяг практичної підготовки у процесі навчання частіше всього є визначальним фактором подальшого успішного працевлаштування. Окрема увага приділяється рівням соціальної освіти, залежно від отриманого рівня освіти соціальний працівник виконує свої обов'язки [54, с. 31].

Інноваційним є досвід підготовки фахівців з універсальною соціальною освітою Талліннського університету (Естонія) [59]. Професійна підготовка соціальних працівників в Естонії розпочалася у 1991 році з відкриттям однойменної освітньої програми при Талліннському університеті. Із часом ця програма була розділена на декілька рівнів. Нині на бакалаврському рівні підготовка соціальних працівників представлена рядом освітніх програм: «Соціальна педагогіка», «Спеціальна педагогіка» та «Соціальна роботи» (із правом роботи в закладах освіти Естонії). Уже на наступному рівні, магістерському, здобувач вищої освіти має можливість обрати одну із запропонованих освітніх програм зі спеціалізацією «Соціальна педагогіка і захист дітей» або «Організація роботи з молоддю». Обидві програми відносяться до області вивчення «Здоров'я та благополуччя», за якою випускнику інституту педагогічних наук присвоюється освітня кваліфікація «магістр соціальних наук». Вважаємо, що естонський досвід підготовки відображає потребу в соціальних працівниках саме для освітнього середовища, які здатні проводити соціально-педагогічне консультивання дітей і молоді з проблем соціальної адаптації в закладі освіти або суспільстві загалом, а також здійснювати психоемоційну підтримку їх соціального функціонування задля подолання виявлених життєвих труднощів.

На нашу думку, розвиток соціальної освіти у провідних державах європейської частини світу можна співвідносити з рівнем їх економічного розвитку, ставленням до соціальної роботи, науково-технічним прогресом, виваженою соціальною політикою та історичним досвідом. Загалом система підготовки соціальних працівників у Європі має сформований, цілісний вигляд. Соціальна освіта, враховуючи індивідуальність освітньої політики кожної держави, поділяється на рівні, цикли та ступені, які здобуваються в закладах освіти різного рівня, але обов'язково соціального спрямування та спільним для здобуття вищої соціальної освіти є кроссекторальний зв'язок освітніх компонентів, теоретичний і прикладний рівень освітнього процесу, приділення уваги практичній підготовці й інноваційним методикам викладання.

Враховуючи позитивну вітчизняну та міжнародну динаміку щодо збільшення охочих отримати вищу соціальну освіту, постають питання змістовного наповнення освітнього процесу. Не дивлячись на академічну свободу закладу вищої освіти у формуванні освітніх компонентів бакалаврських і магістерських програм, здійснюючи підготовку фахівців, важливою є орієнтація на кінцевий результат.

Насамперед у вітчизняних університетах підготовка соціальних працівників частіше всього відбувається за спеціальністю 231 Соціальна робота освітньої програми «Соціальна робота» або «Соціальна педагогіка». Слід зазначити, що спільним у підготовці соціальних працівників, незалежно від освітніх програм і подальшої спеціалізації, є вивчення фундаментальних дисциплін.

Діяльність вітчизняних університетів із підготовки кадрів із соціальною освітою свідчить, що в умовах активного реформування освітнього середовища набуває більшого значення предметна (спеціальна) підготовка майбутніх фахівців до подальшої професійної діяльності. Фахові дисципліни підготовки кадрів для соціально-педагогічної сфери мають бути універсальним поєднанням теорії, історії, практики та міжнародного досвіду, який базується і передбачає ознайомлення

студентів із основними тенденціями соціального розвитку та взаємодії в дискурсі педагогічної теорії.

Варто акцентувати увагу, що підготовка будь-яких фахівців в Україні регламентується зокрема Національною рамкою кваліфікацій (Рис. 1.4). Вітчизняний освітній простір передбачає можливість підготовку кваліфікованих соціальних кадрів у наступних складниках системи освіти України: професійна, професійно-технічна (2-4 рівні НРК України), фахова передвища (5 рівень НРК України) та вища (6-8 рівень НРК України) освіта.

НАЦІОНАЛЬНА РАМКА КВАЛІФІКАЦІЙ УКРАЇНИ

в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519
затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341

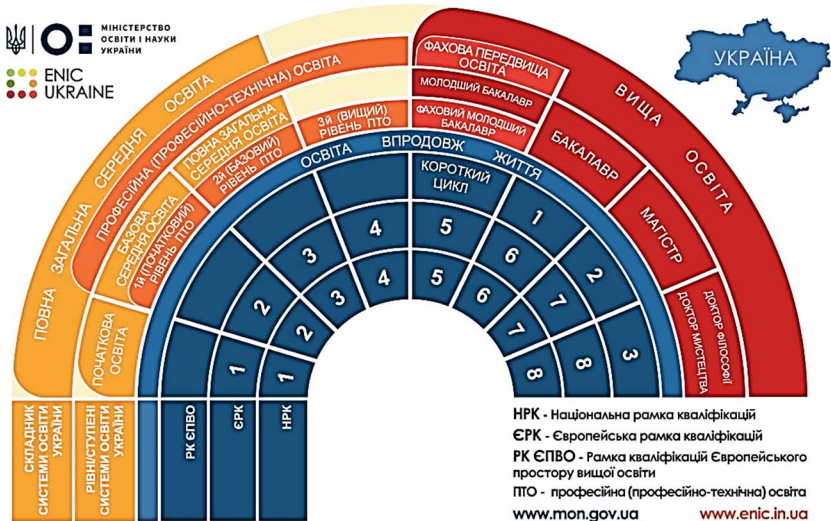


Рис.1.4. Національна рамка кваліфікацій

Джерело: [63].

Наприклад, у Криворізькому державному педагогічному університеті за спеціальністю 231 Соціальна робота, освітня програма «Соціальна робота», спеціалізація «Соціальна педагогіка» [60] здійснюється підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери, зокрема соціальних педагогів. За цією програмою до фундаментальної підготовки фахівців віднесено наступні дисципліни: «Соціалізація особистості», «Основи

психогієни», «Соціальна психологія», «Загальна психологія», «Вікова психологія», – а спеціальна підготовка представлена наступними дисциплінами: «Соціальні комунікації», «Соціальна педагогіка», «Педагогіка», «Інклюзивна освіта», «Основи дефектології» тощо. Важливим, на нашу думку, під час освітнього процесу є формування в соціально-педагогічних працівників не лише дослідницької, інформаційної, комунікативної, правової, соціальної, управлінської або ціннісно-орієнтованої компетентностей, а й педагогічної.

Говорячи про вітчизняну вищу освіту, варто зауважити, що сучасні методологічні підходи ґрунтуються на загальних педагогічних закономірностях і є основою для формування компетентностей майбутніх фахівців із соціальною освітою. Крім того, одним із завдань професійної підготовки соціально-педагогічного фахівця є розвиток творчих здібностей задля надання якісних послуг і задоволення соціокультурних потреб клієнтів.

На підставі вище викладеного можна зробити **висновок**, що у вітчизняному науковому обігу немає єдиної сформованої думки або виробленого поняття щодо дефініції «соціальна освіта». Ця ситуація суттєво впливає на загальнонауковий розвиток окресленої сфери, а також гальмує процес формування терміносистеми соціальної освіти загалом.

Важко не враховувати роль соціальної освіти в динамічних викликах сьогодення, із якими стикається людство загалом та український народ зокрема. Роль соціальної освіти завжди буде залежати від умов, у яких існує сучасний соціум, адже суспільство потребує провайдерів змін і сильних людей, які здатні вирішувати складні соціальні проблеми або здійснювати пошук механізмів регулювання життя певної групи людей.

Соціальна освіта є однією із провідних вітчизняних і міжнародних наукових галузей, що яскраво відображено в нормативно-правових актах і міжнародних документах, а також характеризується наявністю великої кількості різноманітних наукових праць. Місію соціальної освіти варто вбачати в

підготовці кваліфікованих соціальних працівників, які здатні надавати якісні соціальні послуги тим, хто цього потребує.

Важливим питанням залишається професійна підготовка фахівців із соціальною освітою на теренах України. Не дивлячись на велику кількість українських закладів освіти, які мають освітні програми з галузі знань 23 Соціальна робота, не вирішеним вважаємо питання професійної підготовки соціально-педагогічних фахівців. Адже їх готують до трудової діяльності в закладах освіти, формують у них спеціальні компетентності для подальшої психолого-педагогічної та соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю в освітньому середовищі. Тому, на нашу думку, доцільним є внесення до галузі знань 01 Освіта/Педагогіка нової спеціальності, яка б відповідала за підготовку соціально-педагогічних фахівців і мала тісний міждисциплінарний зв'язок зі спеціальністю 231 Соціальна робота.

Українська вища соціальна освіта за роки свого існування, враховуючи міжнародний досвід підготовки соціальних працівників, напрацювала власну систему й успішно реалізує її. Успішність системи підготовки фахівців із соціальною освітою підкріплюється попитом вітчизняного ринку праці на цих фахівців.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні особливостей процесу соціалізації майбутніх соціальних педагогів під час практичної підготовки й аналізі інноваційних соціально-педагогічних технологій роботи з окремими групами клієнтів, а також у дослідженні умов формування та розвитку професійної компетентності майбутніх соціально-педагогічних фахівців в умовах євроінтеграційних процесів у вітчизняному освітньому середовищі, що обумовлює розв'язання цієї проблеми в наступному розділі монографії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. International Standard Classification of Education (ISCED). Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. 85 p. URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

2. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року №347/2002. Офіційний вісник України. № 16. 11 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/print1363267212303792#Text>
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Т. Бусл. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
5. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.
6. Ягупов В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
7. Корсак К. Вища освіта. *Енциклопедія Сучасної України* : електронна версія / гол. редкол.: І. Дзюба, А. Жуковський, М. Железняк та ін. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL : https://esu.com.ua/search_articles.php?id=34340
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. Бабин, Я. Болубаш, А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. Табачника і В. Кременя. Київ : Плеяди, 2011. 100 с.
9. Тематичний словник-довідник з соціології. Чернівці : ЧНУ, 2009. 112 с.
10. Козубовський Р. Мета і завдання соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2015. Вип. 36. С. 91–92.
11. Ніколаєнко С. Нова місія університетів та якість вищої освіти – вимога часу. Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–25 трав. 2018 р.). Київ, 2018. С. 13–17.
12. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 року № 266. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-p>
13. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» від 27 серпня 2010 р. № 787. Київ URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-p#Text>
14. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
15. Наказ Держспоживстандарту України «Про затвердження, внесення зміни та скасування нормативних документів» від 28 липня 2010 року № 327. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/va327609-10>
16. INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION. Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions. Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2013. 96 p.

17. Курбатов С. Між національним та глобальним: місія університету на просторовому перехресті. Вища освіта України. 2013. №. 49. Т. 2. С. 46–56.
18. Калашнікова С. Ідентифікація сучасних орієнтирів розвитку вищої освіти. Вища освіта України. 2014. № 3. С. 12–23. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_3_4
19. Кремень В. Освіта та наука в Україні – інноваційні проекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
20. Іванюк І. Освітня політика : навч. посіб. Київ : Таксон, 2006. 226 с.
21. Гальперіна В. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.03 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2003. 17 с.
22. Бобрицька В. Проблема становлення поняттєво-категорійного апарату освітньої політики в структурі досліджень феномену сучасної освіти. Освітня політика: філософія, теорія, практика : монографія / за ред. В. Андрущенка. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 109–143.
23. Cibulca J., Fusarelli L., Cooper B. Preface The Need for a Politics Handbook. Handbook of Education Politics and Polity. Rout ledge. 2008. 8 p.
24. Панченко Л. Цінності освіти в контексті глобалізації. Філософія. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 15. С. 158–162. URL : <https://cutt.ly/eJG8q5S>
25. Освітньо-професійна програма 231.00.04 «Соціальна адвокація», першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота. Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. URL : <https://cutt.ly/PJG3NND>
26. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота та соціальне політика», другого (магістерського) рівня, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота. *Західноукраїнський національний університет*. URL : <http://psr.wunu.edu.ua/pro-kafedru/>
27. Освітньо-професійна програма «Соціальне інспектування», другого (магістерського) рівня, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 232 Соціальне забезпечення. *Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*, 2021. URL : <https://cutt.ly/DJG3HNC>
28. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)», першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота. *Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка*, 2022. URL : <https://cutt.ly/8JWbFho>
29. Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка», другого (магістерського) рівня, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. *Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка*, 2021. URL :

- https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/magistr/fpp/OPP_011_2021.pdf
30. Реєстр освітніх програм підготовки бакалаврів 2021 Бердянського державного педагогічного університету. *Бердянський державний педагогічний університет*, 2021. URL : <https://bdpu.org.ua/opp/bakalavr/2021-2/>
 31. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота. Психологія», другого (магістерського) рівня, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота. *Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*, 2020. URL : <https://www.vspu.edu.ua/content/img/education/ntask2.pdf>
 32. Сайт кафедри економіки підприємства Донбаської державної машинобудівної академії. *Донбаська державна машинобудівна академія*, 2022. URL : <http://www.dgma.donetsk.ua/obschaya-informatsiya-ep.html>
 33. Освітньо-професійна програма «Соціально-психологічна реабілітація», другого (магістерського) рівня, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота. *Львівський національний університет імені Івана Франка*, 2020. URL : <https://cutt.ly/WJEfNaa>
 34. Освітні програми підготовки фахівців освітнього ступеня «Магістр» у 2022–2023 н. р. *Національний університет біоресурсів і природокористування України*, 2022. URL : <https://nubip.edu.ua/node/109863>
 35. ОПП Закріплення освітніх програм першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти за структурними підрозділами університету. *Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*, 2021. URL : <https://kpi.ua/op>
 36. Про затвердження Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм від 01 лютого 2021 року № 128 : наказ Міністерства освіти і науки України. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0454-21>
 37. Освітньо-професійна програма «Соціально-виховна робота з дітьми та молоддю», першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. *Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*, 2020. URL : <https://cutt.ly/BJEd3CQ>
 38. Наукова школа А. Кавалерова. 2022. URL : <https://cutt.ly/DJEdF24>
 39. Наукові школи та гуртки Волинського університету Лесі України. 2022. URL : <https://ra.vnu.edu.ua/naukova-diynalnist/naukovi-shkoly-ta-oseredky/>
 40. Наукова школа Н. Сейко «Соціально-педагогічний супровід дітей груп ризику». *Житомирський державний університет імені Івана Франка*, 2022. URL : <https://zu.edu.ua/school-risk-group.html>

41. Наукова школа «Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами» Г. Єльнікової. *Українська інженерно-педагогічна академія*, 2022. URL : http://pmpn.uipa.edu.ua/?page_id=2081&lang=uk
42. Кафедра соціальної освіти та соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2022. URL : <https://spf.npu.edu.ua/vykladachi-ta-kafedry/kafedra-pedahohiky>
43. Наукова школа «Актуальні проблеми соціального виховання в теорії та історії педагогіки». *Уманський державний педагогічний університету імені Павла Тичина*, 2022. URL : <https://fspu.udpu.edu.ua/12500-2/>
44. Наукова школа «Актуальні проблеми соціальної роботи в громаді: історія, теорія, практика». *Уманський державний педагогічний університету імені Павла Тичина*, 2022. URL : <https://fspu.udpu.edu.ua/наукова-школа-кравченко-оксани-олекс/>
45. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік / за заг. ред. С. Квіта. Київ : НАЗЯВО, 2022. 232 с.
46. Дубасенюк О. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності. Нові технології виховання : зб. наук. статей. Київ : ІСДО, 1995. С. 145–154.
47. Кучера Т., Насонова Л., Дейнека В. Філософія освіти : навч. посіб. Харків : ХНМУ, 2015. 63 с. URL : <https://cutt.ly/MJWQaDe>
48. Корчова О. М. Риторична компетентність як складник професійної підготовки соціальних педагогів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 22. С. 23–28. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2013_22_6
49. Буркова Л. Визначення класу соціономічних професій. *Практична психологія та соціальна робота*. № 7. 2010. С. 68–73.
50. Зязюн І. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
51. Мельничук І. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль : Тернопільський національний економічний університет, 2011. 585 с.
52. Робак В. Система підготовки соціальних працівників у деяких зарубіжних країнах. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки, 2013. № 2. С. 206–210.
53. Колумбійська школа соціальної роботи. *Колумбійський університет*, 2022. URL : <https://socialwork.columbia.edu/about/>
54. Бондарук І. Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер. : «Педагогіка, соціальна

- робота». Вип. 29. С. 29–33.
55. Соціальна робота : підруч. / за ред. Н. Ничкало. Тернопіль : ВАТ «ТВПК Збруч», 2010. 330 с.
 56. Лещук Г. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 20 с.
 57. Бартош О. До проблеми теоретичної підготовки бакалаврів соціальної роботи у Великій Британії. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2014. № 5 (288), Ч. 1. С. 187–195.
 58. Скачкова Г. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби. *Освітологічний дискурс*, 2018. № 1–2 (20–21). С. 116–128.
 59. Офіційний сайт Талліннського університету. 2022. URL : <https://www.tlu.ee/hti>
 60. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота», спеціалізація «Соціальна педагогіка», першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота. *Криворізький державний педагогічний університет*, 2021. URL : <https://cutt.ly/qJEsfsg>
 61. Офіційний сайт Вільного університету Берліну. 2022. URL : <https://www.fu-berlin.de/>
 62. Офіційний сайт Протестантського університету прикладних наук Фрайбурга. 2022. URL : <https://www.eh-freiburg.de/>
 63. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. 2022. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>

РОЗДІЛ II ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ

У роботі досліджена специфіка професійної підготовки соціальних педагогів. З'ясовано, що освітня парадигма передбачає зосередження на положенні про те, що основними результатами діяльності закладу вищої освіти має стати сформованість компетентностей фахівця у певній сфері. Визначено, що професійна компетентність майбутніх соціальних педагогів розуміється як складне полікомпонентне поєднання парціальних компетентностей, які формуються протягом навчання.

Ключові слова: *європейський освітній простір, компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійна компетентність соціального педагога.*

SECTION II DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN INTEGRATION OF EDUCATION

The paper investigates the specificity of professional training of social pedagogues. It was found out that the educational paradigm implies a focus on the position that the main results of higher education activity should be the competence of a specialist in a particular area. It has been determined that professional competence of future social pedagogues is understood as a complex multicomponent combination of partial competences formed during the educational process.

Keyword: *European educational space, competence-based approach, professional competence, professional competence of a social pedagogue.*

Освітня політика України за останні декілька десятиліть чітко визначила вектор свого подальшого розвитку. Це безпосередньо пов'язано із проєвропейським вибором українського суспільства, про що свідчить ціла низка нормативно-правових документів. Яскравим підтвердженням євроінтеграційних прагнень у сфері освіти і науки є реформи Міністерства освіти і науки України. Вони покликані покроково утвердити кращі стандарти європейської освітньої і наукової традиції в українському суспільстві.

Євроінтеграція освітнього середовища дає змогу вченим (як теоретикам, так і практикам) відчутти свою приналежність до європейського наукового товариства. Це демонструють найближчі заплановані кроки до Європейського дослідницького простору, а саме [35]:

- формування пулу українських експертів і забезпечення їхньої роботи в підгрупах Комітету Ради ЄС із питань Європейського дослідницького простору та інновацій (ERAC);
- запровадження державної політики Відкритої науки;
- визначення механізмів приєднання українських дослідницьких інфраструктур до Європейських консорціумів дослідницьких інфраструктур;
- відкриття Координаційного центру та запуск національного порталу «Горизонт Європа»;
- приєднання до програми співробітництва COST, активізація участі в EUREKA, Європейському інституті інновацій і технологій.

Tuning Educational Structures in Europe (Гармонізація освітніх структур в Європі) – європейський проєкт, що покликаний запропонувати всебічний підхід до реалізації задач Болонського процесу на рівні університетів і предметних областей.

Мета проєкту – взаємне співвіднесення та узгодження структур (принципів побудови) і змісту освітніх програм. Проєкт «Гармонізація освітніх структур в Європі» започаткований у 2000 році з метою поєднання політичних цілей Лісабонської стратегії та Болонського процесу з потребами сектора вищої освіти.

Відповідно до вимог, що ставляться до сучасного фахівця, зазначених у міжнародному проєкті Європейської комісії «Tuning Educational Structures in Europe», компетентнісний підхід вважається основою розробки нових стандартів вищої освіти в Україні [34], що прийшли на зміну Галузевим стандартам, розробленим у 2002–2014 рр.

У ході реалізації проєкту авторським колективом [31] було запропоновано методологію розробки, перегляду, розвитку, упровадження й оцінювання навчальних програм для кожного з освітніх циклів. Назва «TUNING» підкреслює, що університети прагнуть не до одноманітності програм чи типових навчальних планів, а до узгоджених параметрів, наближення й загального їх розуміння задля збереження багатоманітності (багатовимірності) освітнього процесу.

У методології TUNING особлива увага приділяється двом наборам компетенцій: загальним і предметно-спеціалізованим (фаховим). Фахові компетенції є ключовими для академічної кваліфікації й пов'язані зі специфічним знанням предмета. Важливість загальних компетенцій є зрозумілою для широкого загалу [31].

Базові компетенції майбутніх фахівців визначаються вимогами роботодавців, а також диктуються суспільними очікуваннями. Отже, проблема їх формування є сьогодні пріоритетною у процесі формування особистості випускника вищої школи. Загальні компетентності унаочнено на рис. 2.1.

Проєкт TUNING поєднує два аспекти – підходи до складання програм на здобуття ступеня й забезпечення якості в їх розробці й упровадженні. Специфічне завдання проєкту полягає у створенні спільного розуміння й відповідних засобів для університетів щодо розробки, підтримки й упровадження системи забезпечення якості програм вищої освіти в широкому європейському контексті [31].



Рис.2.1. Загальні компетентності за проєктом «TUNING»

Джерело: складено автором на основі [31].

Розуміючи необхідність і своєчасність формування фахових компетенцій здобувачів вищої освіти, розглянемо більш детально запропоновані компетенції для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Бакалавр повинен [31]:

- демонструвати знання основ та історії основної дисципліни;
- логічно інтерпретувати отримані базові знання;
- демонструвати розуміння загальної структури дисципліни та взаємозв'язку між підпорядкованими їй дисциплінами;
- демонструвати розуміння й уміти реалізовувати методи критичного аналізу й розвитку теорій;
- точно реалізовувати методики й технології, що стосуються певної дисципліни;
- демонструвати розуміння якості досліджень, що відносяться до дисципліни;
- демонструвати розуміння експериментальної та емпіричної перевірки наукових теорій.

Магістр повинен [31]:

- володіти високим рівнем знань у спеціалізованій галузі конкретної дисципліни. На практиці це означає знайомство з новітніми теоріями, інтерпретаціями, методами й технологіями;
- уміти практично інтерпретувати новітні явища в теорії і на практиці, бути достатньо компетентним у методах незалежних досліджень, уміти інтерпретувати результати на високому рівні;
- бути здатним зробити оригінальний внесок у канони дисципліни, наприклад, підготувати дисертацію;
- демонструвати оригінальність і творчість у тому, що стосується володіння дисципліною;
- володіти розвиненою компетенцією на професійному рівні.

Тож, як бачимо, до бакалаврів і магістрів висуваються вимоги, сформовані у фахові компетентності. Формування та розвиток таких компетентностей і є основним завданням закладу освіти, зокрема вищої. Спеціальні компетентності здобувачів вищої освіти формуються не лише під час вивчення освітніх компонентів (нормативних або варіативних), а й під час практичної підготовки. На наше переконання, саме практика має вирішальний вплив на формування переважної більшості загальних і спеціальних компетентностей здобувачів освіти.

Студент у ході освітнього процесу має набути важливих компетентностей через застосування знань. Для цього необхідно забезпечити перехід від кваліфікації до компетентності, що дасть змогу знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Володіючи технологією прийняття рішень, свободою вибору, людина стає здатною адаптуватися в умовах постійних змін.

Інтегруючись в Європейський простір, освітня парадигма України передбачає зосередження на положенні про те, що основними результатами діяльності закладу вищої освіти має стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а сформованість компетентностей фахівця в певній професійній сфері, причому дескриптори компетентностей спеціаліста певної галузі визначаються державними класифікаторами професій. В

основу класифікаторів професій покладено галузеві стандарти спеціальностей (характеристика, виробничі функції, типові задачі діяльності, її предмет, знаряддя тощо). Дескриптори компетентностей можуть бути використані як під час проектування освітніх програм, що дає змогу студентам усвідомлено й індивідуально їх обирати, так і для побудови й реалізації програм і процедур сертифікації спеціаліста [36].

Крім того, на основі сформованих компетентностей випускника можна оцінити результат його університетської підготовки. Звідси виникає необхідність розглядати професійну підготовку здобувачів вищої школи, зокрема майбутніх соціальних педагогів, із позицій сформованих компетентностей, на основі яких визначається рівень їх професійної кваліфікації.

Уведення системи навчання, що орієнтована на студента, передбачає зміщення акцентів із процесу навчання на його результат, зміна ролі викладача та студента, концентрацію уваги на студентах [57].

В умовах різноманітності освітніх контекстів та їх зміни необхідно постійно слідкувати за вимогами суспільства до загальних і професійних компетентностей. Цим продиктована потреба в постійному перегляді інформації щодо адекватності сформованого переліку компетентностей.

За визначенням TUNING, компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних і метакогнітивних умінь, навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових, практичних умінь і навичок, етичних цінностей. Кінцеві результати навчання – це формулювання того, що має знати, робити та бути здатним виконати студент після завершення навчання. Вони формуються як рівень компетентності, якого має досягти студент [57].

Болонського процесу, зокрема, в Довіднику користувача європейської кредитно-трансферної системи, затвердженому у Брюсселі 06.02.2009 р. Одним із головних пріоритетів сучасної вищої освіти є підготовка фахівців із чітко визначеним і вимірюваним рівнем професійної компетентності. Цей пріоритет відображено в основних документах із питань

На цих засадах ґрунтується і новий Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року № 1556-VII, у якому під компетентністю розуміється динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (стаття 1) [42].

Тенденція інтеграції та глобалізації світової економіки, необхідність гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти, визначеної Болонським процесом, стали причиною зміни орієнтирів освітньої парадигми на компетентнісний підхід [17].

Звернемося до одного з перших дослідників поняття компетентності, британського психолога Дж. Равена [45]. У своїй праці «Компетентність у сучасному суспільстві» науковцем подано тлумачення компетентності як багатокомпонентного явища, у якому ці компоненти можуть взаємозамінюватися як складові ефективної поведінки. Наукове значення досліджень Дж. Равена полягає в тому, що він розглядає компетентність як специфічну здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній предметній галузі та містить вузькопредметні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення. Дослідник зауважує, що деякі компоненти компетентності індивіда незалежні один від одного й можуть належати як до когнітивної сфери, так і до емоційної. Науковець вводить у категорійний апарат поняття «вищі компетентності», під якими розуміється наявність високого рівня самореалізації особистості, організаційні здібності, готовність оцінювати наслідки власних соціальних дій. Вищі компетентності, за Дж. Равеном, можуть виявлятися в будь-якій сфері діяльності особистості [44].

Психолог наголошує, що модель компетентності пов'язана з визнанням системоутворювального значення ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Формування професіонала – це не лише створення сприятливих умов діяльності, а виховання

професіонала як особистості. Дж. Равен стверджує, що компетентність нерозривно пов'язана з певною системою цінностей. Тому виявлення орієнтацій особистості, розв'язання ціннісних конфліктів й оцінка альтернатив являє собою основу будь-якої програми розвитку компетентності.

Для ефективного виявлення цінностей найбільшого значення набувають такі умови: атмосфера відкритості й чесності; включення людини в діяльність, через яку можна вивчити її основні цінності та пріоритети; розробка вербальних засобів і понять, якими послуговуватимуться люди для обговорення своїх цінностей і того, що з ними пов'язано; інформація про результати, до яких можуть призвести варіанти дій; обговорення у групі, яке допоможе сфокусувати увагу на проблемах [45].

Як результат проведених досліджень автор виявляє та згруповує в окремі категорії труднощів, які виникають на шляху формування компетентності студентів закладів вищої освіти. Так, Дж. Равеном встановлено, що студенти турбуються про оцінку та схвалення, а викладачі не використовують цей соціологічний чинник для підвищення ефективності навчання; викладачі не завжди вміють чітко описати свої цілі, відчуття, очікування; відсутній словник понять, який допоміг би студентам обдумувати свої цілі та способи їх досягнення в освітньому середовищі; не виносяться на обговорення проблеми навчання, пов'язані з цінностями; у практичних дослідних проєктах не враховуються можливі перепони й не формулюються задачі їх подолання; не беруться до уваги необхідні педагогам види компетентності, включаючи усвідомлення власної значущості та своїх можливостей впливати на більш глобальні соціальні чинники, які обмежують свободу дій в освітніх закладах [44].

Перераховані недоліки набувають особливого значення, якщо звернути увагу на той факт, що власне освітня система гарантує передачу наступним поколінням знання про принципи управління, розуміння важливості інновацій і способів їх застосування, розуміння того, яка роль громадянина та

професіонала в цьому суспільстві й, найголовніше, знання про те, що всі ці уявлення на конкретно визначений час недосконалі.

Висновком його досліджень є розуміння необхідності балансу між людьми та моделями навчання. Ідеться про те, що для системи освіти є найсуттєвішим – створити сприятливі умови для формування людини, якій буде притаманною наявність широкого діапазону різноманітних інтересів і моделей умінь, – мета, що має вирішальне значення для закладів загальної середньої освіти.

Ще одним узагальненням є твердження про здатність розвивати своє власне розуміння устрою та принципів функціонування суспільства, спроможність впливати на нього й, особливо, здатність покращувати його функціонування (тобто громадянська, політична, соціальна компетентності), що виявляються важливими аспектами компетентності особистості в сучасному суспільстві.

Підготовка фахівця європейського рівня на засадах компетентнісного підходу зумовлена низкою вимог, а саме:

- реформуванням вітчизняної системи освіти з урахування європейських норм і стандартів на основі власних культурних і науково-технічних здобутків;

- посиленням культурологічної мовної підготовки фахівця для сприйняття його життєвої мобільності;

- створенням моделі сучасного європейського спеціаліста й умов його розвитку та самореалізації;

- визначенням переліку ключових компетентностей, компетенцій, що є суттєвими для формування фахівця вищої кваліфікації, їх змістового наповнення, розуміння достатнього рівня та показників сформованості на засадах урахування вітчизняного й зарубіжного досвіду [3].

Дослідження сутності поняття «компетентнісний підхід» здійснили вітчизняні та зарубіжні вчені Н. Бібик, Ю. Бойчук, М. Гриньова, І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, В. Луговий, А. Маркова, Н. Нагорна, Н. Ничкало, Л. Овсієнко, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, Г. Селевко, В. Серіков, О. Ходань, А. Хуторської, С. Шишов, Є. Янчурина та ін.

Загальними принципами компетентнісного підходу є зміщення акцентів із накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок для формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

Так, основними положеннями компетентнісного підходу (В. Байденко, Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської) є спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості.

На думку Н. Нагорної, компетентнісний підхід на перше місце висуває вміння розв'язувати проблеми, що виникають в етичній, соціальній, професійній, правовій та особистій сферах взаємовідносин. Отже, компетентнісний підхід не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих ситуацій, виконання ключових функцій, соціальних ролей і компетенцій [33, с. 266].

У колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики» Н. Бібік та інші співавтори наголошують на необхідності переходу в навчанні «з процесу на результат у діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих потреб, пошуку свого “Я” у професії» [19, с. 47].

За В. Байденко, компетентнісний підхід означає вибір нових стратегій. У цьому сенсі він певною мірою спрямований і на освітній процес. Такий підхід припускає усвідомлення й реалізацію тісного зв'язку освітнього процесу, змісту й результату. Компетентнісний підхід вимагає «... прийняття рішень із приводу загальної форми методів і технологій, добору й організації інформаційного матеріалу, розробки показників, що піддаються виміру, у світлі обраних методів і змісту» [8, с. 104].

В історії розвитку феномену компетентності та проблеми її формування у студентів визначаються три часові періоди:

перший – з 60-х по 90-ті рр. ХХ ст.; другий – 90-ті рр. – кінець ХХ ст.; третій – початок ХХІ ст. – донині [17].

Становлення терміну «компетентність» наприкінці 1960-х рр. у західній науці пов'язується з появою особливого напрямку досліджень – компетентнісного. У першому історичному періоді спостерігається ототожнення поняття, що досліджується, з іншими, наприклад, «компетенція», яке було вперше запропоновано лінгвістом Н. Хомським у 1965 р. [54]. Різниця між поняттями «компетентність» і «компетенція» не фіксувалося. Науковець наполягав у своїх дослідженнях на потребі бачити різницю між компетенцією як знанням і компетентністю як використанням, застосуванням знань, умінь, навичок.

Сутність поняття «компетентність» розглядається за часів першого періоду в контексті питань цілепокладання й інтегрує основні характеристики певної професійної діяльності. Соціально-історичними передумовами розвитку досліджень категорії компетентності є зміна соціально-історичного та соціально-професійного контексту життєдіяльності людини в аспекті актуалізації її інтелектуального й особистісного досвіду, спроби теоретичного обґрунтування компетентності спеціаліста.

Другий період розвитку компетентності як наукової категорії характеризується застосуванням у теорії та на практиці категорій компетентність/компетенція. Наукові дослідження вчених переважно були спрямовані на процес навчання з огляду на формування компетентностей /компетенцій як його кінцевого результату (Г. Беліцька, І. Зимня, А. Маркова, Б. Оскарсон, А. Хуторської та ін.).

Термінологічна проблема, пов'язана з науковою рефлексією сутності поняття «компетентність», розглядається на початку 90-х рр. із позиції розуміння компетенції як сукупності знань, професійного досвіду, здатності діяти й навичок поведінки індивіда. Так, людина, що не є компетентною, не зможе повною мірою й у соціально значущих аспектах їх реалізувати.

У 2004 році відбувся форум, деякі положення резолюції якого були внесені до Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»». Саме в цьому документі вперше в

Україні було подано визначення компетентності як характеристики особистості, яка є результатом взаємодії знань, умінь, досвіду та поведінкових реакцій спеціаліста [37].

Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення та здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення.

У роботах дослідників зустрічається поняття «компетентність» як в однині, так і у множині – «компетентності». Відповідно до граматики української мови абстрактні поняття, які закінчуються на *-ість*, уживаються в однині. Уживання в однині чи множині може цікавити нас не лише з позиції граматики, але, перш за все, семантики. Практично одним словом називається якість особистості, загальна здатність/готовність, кінцевий результат, компоненти, складові частини компетентності – групи компетентностей. Дотримуємося позиції І. Родигіної, яка зазначає, що «розуміння філософської єдності цих понять зумовлює адекватне розв'язання цього питання. Адже можна в цілому підкреслити професійну компетентність людини, а можна виокремити конкретні складові, які найбільшою мірою її визначають» [47, с. 21].

Дефініція «компетенція» містить двозначність поняття, що розглядається, з одного боку, як правомірність суб'єкта, а з іншого, – як його обізнаність із конкретних питань; відбиває як кількість, так і якість знань і вмінь людини в певній сфері діяльності.

В. Байденко визначає компетенцію як динамічну комбінацію характеристик (що відносяться до знань і їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей й особистісних якостей), що висвітлює результати навчання за освітньою програмою, тобто, що необхідно випускнику ЗВО для ефективної професійної діяльності, соціальної активності й

особистого розвитку, які він має засвоїти та продемонструвати [8, с. 104].

І. Зимня пропонує два підходи до оцінки понять «компетенція» та «компетентність». Для першого характерним є ототожнення цих понять і навіть їхнє спільне використання у вигляді терміна «компетенції/компетентності» – для позначення здатності робити що-небудь добре або ефективно, відповідати вимогам, що висуваються до фахівця, коли він влаштуується на роботу, а також здатності виконувати особливі трудові функції. Інший підхід вирізняється прагненням до розмежування й навіть протиставленням цих понять [18, с. 36].

Характерною ознакою цього періоду є спроба визначення переліку ключових компетенцій. Останнім часом мають місце численні дискусії щодо переліку ключових компетенцій, якими має володіти зріла особистість, розробляються переліки компетенцій, що відповідають певному фаховому профілю. Варто зазначити, що єдиного семантичного поля для поняття «ключові компетенції» не існує. Науковці навіть по-різному називають їх: ключові, базові, універсальні, надпредметні, метапрофесійні, систематичні тощо.

Самооцінка та рефлексія навчальних результатів в освіті визначається поняттям «ключова компетенція», яка є комбінацією отриманих знань, навичок і ціннісного ставлення. За результатами досліджень і роботи наукових груп визначено вісім ключових компетенцій, які набуваються в межах освіти протягом життя та викладені у відповідних Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС:

- комунікація рідною мовою;
- комунікація іноземною мовою;
- математична та базова науково-технологічна компетенція;
- уміння використовувати цифрові технології;
- соціальна та громадянська компетенція;
- уміння вчитися;
- ініціативність і підприємливість;
- культурна свідомість і самовираження [36].

Зарубіжні й вітчизняні науковці наголошують, що ключові компетенції змінні, мають рухливу й перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі. Кількість ключових компетенцій різних авторів коливається від 3 до 140. Наприклад, Г. Селевко виокремлює математичну, комунікативну, інформаційну, соціальну, продуктивну, моральну компетенції [48]. А. Хуторської виділяє ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова, особистісну компетенції.

Серед існуючих класифікацій компетенцій найбільш комплексну, на наш погляд, запропонувала І. Зимня. Науковець розподіляє всі компетенції на три групи, об'єднані спільним знаменником – соціальною діяльністю людини:

- компетенції, притаманні людині як особистості, тобто суб'єкту соціальної діяльності;
- компетенції, які забезпечують соціальну взаємодію людини із соціальною сферою;
- компетенції, які безпосередньо стосуються соціальної діяльності [17].

Крім тих ознак ключових компетенцій, які наведено в роботах О. Овчарук та О. Пометун, а саме: надпредметність, багатокomпонентність, поліфункціональність і міжгалузевість, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, – вирізняються ще й такі, що характеризують їх якісну відмінність від узвичасних. Ключові компетентності пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, унаслідок впливу середовища тощо [19, с. 46].

Н. Бібік зазначає, що у виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей найбільші труднощі

полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення [19, с. 46]. Дослідниця наголошує, що компетентності мають охоплювати такі якості людини, що дають їй змогу інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст, і пропонує перелік таких ключових компетентностей: усвідомлення багатозначності позицій на те чи те явище (визнання факту різноманітності, неоднорідності – означає сформувати установку в учнів на терпимість до інших, виробити різні погляди на світ, різні образи світу); бачення внутрішньої альтернативності рішень, урахування плюсів і мінусів будь-якої діяльності (це потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи); установка на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність; уміння користуватись інформацією (інформація поширюється дуже швидко) [19].

Спільне обговорення цих понять дало змогу групі вчених визначити спільну позицію щодо понять «компетенція», «компетентність»:

- поява цих термінів – тенденція часу, існують класичні прототиби – рівень підготовки випускника, навчальні вміння;

- «компетенція» і «компетентність» уже широко використовуються в інших галузях життєдіяльності людини й позначають високу якість її професійної діяльності. У педагогіці використовуються ці поняття для позначення якості підготовки суб'єктів навчання;

- «компетенція» і «компетентність» ширші за поняття «знання», «уміння», «навички» (поняття дещо іншого смислового порядку).

Отже, компетентність – характеристика особистості, що забезпечує її самореалізацію, надає можливість індивідууму активно та продуктивно взаємодіяти із соціумом, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя та вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми.

Компетентність фахівця з вищою освітою розглядається як застосування ним на практиці прагнення та здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість й особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення.

Період із початку XXI ст. і дотепер співвідносний із тими змінами в галузі освіти, що продиктовані глобальною метою забезпечення входження людини в соціум, її продуктивної адаптації у світі. Компетентність розглядається як здатність особистості, що самостійно реалізується й заснована на набутих соціальних знаннях, інтелектуальному та життєвому досвіді та цінностях.

Зазначимо етапи розвитку досліджуваного феномену у Рис. 2.2.

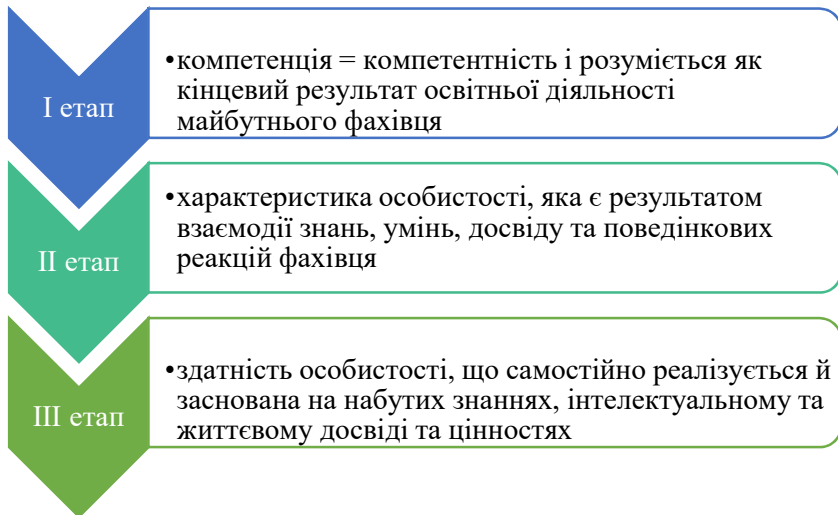


Рис.2.2. Етапи розвитку досліджуваного феномену

Джерело: складено автором.

У науковій літературі поняття «компетентність» найчастіше зустрічається в поєднанні з такими прикметниками, як «соціальна», «соціально-психологічна», «професійна»,

«комунікативна». У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на питаннях розуміння сутності професійної компетентності майбутнього соціального педагога в контексті практичної підготовки.

Проблема компетентності є міждисциплінарною. Окрім педагогіки, різні її аспекти вивчаються в межах психології, соціології, філософії, акмеології.

Проаналізуємо сучасні наукові праці здослідження професійної компетентності здобувачів вищої освіти.

В «Енциклопедії освіти» термін «професійна компетентність» визначається як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності, а також моральну позицію фахівця» [15, с. 618].

Дослідженням проблеми розвитку професійної компетентності та її ключових складників займались вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Болтов, Т. Браже, Л. Ващенко, А. Волосенко, Б. Гершунський, Г. Данилова, І. Зимня, Н. Клокар, О. Овчарук, І. Пантюк, В. Петрук, О. Пометун, Дж. Равен, О. Теплова та ін.

Поділяємо думку І. Пантюк, що формування професійної компетентності майбутнього фахівця здійснюється за такими напрямками:

- формування світоглядної позиції, професійної спрямованості, психологічної готовності до професійної діяльності;

- зростання соціальної зрілості, самосвідомості;

- зміна соціальної ролі й статусу студента: становлення його суб'єктом;

- інтегрування всіх одержаних у навчальному закладі видів знань в цілісну освітню діяльність, що прискорює формування професійних компетенцій майбутнього фахівця із соціальної роботи [37, с. 118–167].

Аналізуючи праці вчених Е. Зеєра, В. Байденко та І. Зимньої, В. Петрук зазначає, що до складу професійної компетентності входять:

- соціально-правова компетенція (уміння взаємодіяти із суспільними інститутами та людьми);
- спеціальна компетенція (готовність до самостійного виконання професійної діяльності);
- персональна компетенція (здатність до підвищення професійної кваліфікації);
- аутокомпетентність (адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики);
- професійно значимі якості особистості (психологічні якості), що визначають продуктивність діяльності, які є багатофункціональними, але кожна спеціальність має їх власний набір [39, с. 21].

Повністю погоджуємося із думкою Т. Абрамович, яка в дисертаційному дослідженні «Розвиток професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти» сформулювала базове визначення терміна «професійна компетентність соціального педагога». На її думку, це комплексне індивідуальноособистісне новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання, уміння й навички, а також особистісні професійні якості соціальних педагогів, сформовані у процесі самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення [1].

Питанню професійної компетентності педагогічних працівників присвячені наукові дослідження в галузі філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), професійної підготовки фахівців у вищій школі (А. Алексюк, Б. Андрієвський, С. Гончаренко, Л. Пермінова, В. Семиченко та ін.). Питання компетентнісного підходу до навчання висвітлено у працях В. Байденко, Є. Зеєр, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, О. Пометун та ін.

Проблемі професійного становлення особистості, формуванню її професійної компетентності присвячений доробок С. Архангельського, Р. Бернса, Ю. Варданяна, І. Грязнова, К. Доуле, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, А. Маслоу, Н. Мойсеюк, Дж. Сьюпера, М. Чошанова, Дж. Холланда, А. Хуторського, Е. Шорта.

Професійну компетентність майбутнього фахівця Т. Спіріна і Т. Лях визначають як «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконале володіння теоретичними і практичними навичками, уміння застосовувати їх у процесі діяльності, здатність творчо і нестандартно розв'язувати проблемні питання, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення й самоосвіти» [52]. Учені наголошують, що входження України до західноєвропейського освітнього простору супроводжується зростанням вимог до рівня професійних компетентностей майбутніх фахівців як гаранта конкурентоспроможності на ринку праці [52].

На думку О. Сергійчук, «професійна компетентність сучасного педагога може розглядатися як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в національній освіті, що виникає внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню дітьми» [49]. Науковець зазначає, що у структурі педагогічної компетентності майбутніх педагогів передбачено інтеграцію професійних знань, умінь і навичок, професійних якостей учителя та здатностей їх практичного застосування. Визначальним складником підготовки вчителя є якісний освітній процес. У рекомендаціях європейського семінару «Структура кваліфікацій у європейській вищій освіті» зазначено, що завданням вищої школи є особистісний розвиток студентів, формування та підтримка високого рівня знань із метою підготовки їх до конкуренції на ринку праці [49].

Безперечно вагомими є всі визначення понять «компетентність» і «професійна компетентність», адже підготувати компетентного фахівця, який здатний працювати в нових соціальних умовах, на практиці застосовувати інноваційні підходи, є першочерговим завданням закладу вищої освіти [22].

Зважаючи на специфіку професійної підготовки соціальних педагогів, яка, перш за все, ґрунтується на формуванні

когнітивно-аксіологічних знань у процесі набуття принципово нового досвіду практичної діяльності, професійна компетентність здобувачів освіти, на наше переконання, є полікомпонентною.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у період їхнього навчання в закладі вищої освіти має певні особливості. Серед них: залежність від ставлення до навчання, якість засвоєння предметних знань і сформованості професійних умінь від мотивації освітньої діяльності; залежність типу взаємин майбутнього фахівця із суб'єктами професійної діяльності від реальних взаємин, що складаються в нього з усіма учасниками освітнього процесу в закладі вищої освіти; залежність процесу управління від розвитку особистості під час навчання, що здійснюється в напрямі від зовнішньої форми до внутрішньої, від якості взаємодії з учасниками освітнього процесу; залежність ефективності навчання від домінуючих психічних станів: урівноважені є фундаментом адекватної, прогнозованої і зваженої поведінки, неуврівноважені – основою виникнення психологічних новоутворень особистості [6, с. 2].

У дослідженнях С. Архипової професійна компетентність соціального педагога розглядається як інтегральна характеристика, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях соціально-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів [5, с. 99].

На думку В. Поліщук, компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, а й уміння правильно ними розпоряджатись у професійній діяльності. Компетентність передбачає індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний творчий підхід, розвинену соціально-педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків [40].

У нашому дослідженні на основі аналізу низки наукових робіт провідних учених сьогодення визначено парціальні (часткові) компетентності професійної компетентності, які у своїй сукупності безпосередньо спрямовані на розвиток умінь і

навичок майбутніх соціальних педагогів розв'язувати соціально значущі ситуації задля забезпечення їх соціально-особистісної самореалізації.

До структури професійної компетентності студентів відносимо *соціальну, інтерактивну, імплементаційну, рефлексійну* компетентності (Рис. 2.3).

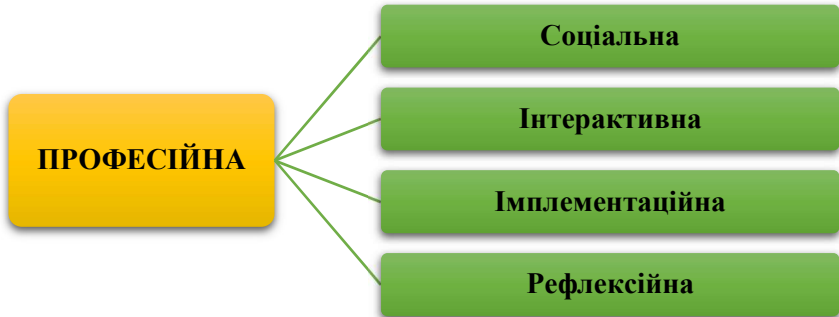


Рис.2.3. Схеми структури професійної компетентності

Джерело: складено автором.

В рамках дослідження надамо характеристику кожної з перерахованих вище компетентностей.

Соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в соціальних умовах, що постійно змінюються; вимагає як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, змушує ліквідувати прогалини у знаннях і вміннях, що гальмують справу [27].

Соціальна компетентність вимагає вміння рахуватися із соціальними нормами та правами інших людей. Усе це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. За великим рахунком, формування, становлення соціальної компетентності особистості – це є розгортання її життєвого потенціалу [16].

Аналіз наукових робіт із дослідження проблеми соціальної компетентності виявив такі потрактування означеного явища. Так, науковець Н. Борбич розглядає соціальну компетентність як адаптаційне явище, де соціальна компетентність визначає рівень адаптації людини до ефективного виконання соціальних ролей. У найзагальнішому вигляді соціальна компетентність може бути представлена як розуміння відносин у парадигмі «я» – «суспільство», уміння обирати правильні соціальні орієнтири й організовувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів [9].

На думку А. Мудрика, до структури соціальної компетентності входить оперативна, комунікативна, вербальна, соціально-психологічна та его-компетентність. Здібності й навички, які складають зміст соціальної компетентності, розвиваючись у ході накопичення життєвого досвіду, стають, своєю чергою, засобами подальшого пізнання соціальної дійсності. Тому науковець визначає соціально-психологічну компетентність як елемент структури соціальної компетентності, поряд з оперативною, комунікативною та ін. [32, с. 4–6].

М. Докторович присвятила дисертаційну роботу темі формування соціальної компетентності старшого підлітка. Соціальна компетентність визначається дослідницею як досконале володіння знаннями, справою; як результат освіти; як творче застосування здобутих знань у проблемних ситуаціях. Компетентність об'єднує в собі складний зміст, який інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові характеристики та передбачає ступінь володіння компетенцією, знаннями, які дають змогу судити про будь-що.

А. Брушлинський розглядає соціальну компетентність як розвиток та інтеграцію психологічних і соціально-психологічних проблем соціального пізнання, соціальних уявлень, соціальної логіки, пам'яті, почуттів. Учений зауважує, що соціальність виявляється не в одній, а в різноманітних формах: індивід, група, нація тощо та пропонує розрізняти поняття «соціальне» та «суспільне». Звідси він визначає соціальну компетентність як вищий рівень засвоєння дійсності через знання [10].

Н. Веселкова й О. Прямікова зазначають, що поняття соціальної компетентності важко окреслити з огляду на той факт, що все, що людина знає й уміє, можна віднести до певної сфери [43].

Аналіз наукової літератури з проблеми демонструє різноманітність підходів дослідників до визначення поняття соціальної компетентності, рівня сформованості, критеріїв оцінки, якими виступає ступінь відповідності між готовністю спеціаліста і соціальним замовленням. Зауважимо, що наведені визначення відображають предметний зміст діяльності педагога й розглядають соціальну компетентність у різних аспектах, як-от:

- *психолого-педагогічна характеристика особистості*, що забезпечує її самореалізацію, надає можливість людині активно та продуктивно взаємодіяти із соціумом, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя й вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми (М. Гончарова-Горянська, І. Зарубінська, А. Кузьмінський);

- *здатність особистості* – ефективне застосування набутого соціального досвіду для комунікації, міжособистісних відносин та адаптування до умов суспільства, гнучке орієнтування в мінливих соціальних умовах (Н. Борбич, М. Докторович);

- *якість особистості* – поєднання ціннісного розуміння соціальної дійсності, конкретних якостей особистості та соціальних знань, суб'єктивна готовність до самовизначення, творчого вирішення соціальних задач і виконання соціальних ролей (С. Краснокутська, А. Мудрик, С. Рачева);

- *рівень соціалізації особистості* – поняття, що концептуалізує рівень соціалізації людини, вищий рівень соціальної активності, засвоєння та розвиток соціальної дійсності, що досягається у процесі діяльності, поведінки, спілкування (Г. Беліцька, О. Ганжа, І. Зимня);

- *складна динамічна інтегральна система*, що в поєднанні соціального знання, соціальних мотивів і соціальних здібностей

дає змогу особистості адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи (А. Брушлинський).

Отже, соціальна компетентність, на наше переконання, є ключовою для професійної діяльності соціального педагога. Відповідно формування означеної компетентності має відбуватися протягом усього періоду навчання. Навчальним планом підготовки бакалаврів за спеціальністю 231 Соціальна робота (спеціалізація Соціальна педагогіка) у Криворізькому державному педагогічному університеті передбачено вивчення таких освітніх компонентів, результатом опанування яких є формування соціальної компетентності як складової професійної: соціальна педагогіка (1, 2 семестри), соціалізація особистості (3, 4 семестри), соціально-молодіжна робота (5 семестр) тощо. Також формування соціальної компетентності майбутніх соціальних педагогів відбувається під час проходження різних видів практик: професійно-орієнтованої (2 семестр), соціально-педагогічної (4 семестр), соціально-виховної (5 семестр).

Із 2021 року кафедрою соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету здійснюється підготовка магістрів за освітньо-професійною програмою «Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю» (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки). Тож, професійна підготовка магістрів також у повному обсязі забезпечує формування часткових компетентностей. Такі освітні компоненти, як актуальні проєкти освітньої політики, педагогічна та професійна психологія, планування та прогнозування соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, на наше переконання, забезпечують формування та розвиток соціальної компетентності магістрів – майбутніх соціальних педагогів.

Звернемо увагу на наступну часткову компетентність, що є складовою професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Особливості формування *інтерактивної компетентності* досліджуються в роботах Д. Леонтєва,

І. Ліпатнікової, О. Макаренко, Л. Петровської, О. Пометун, М. Радишевської, Дж. Річардза, Г. Щедровицького та ін.

Дж. Річардз у своїй науковій роботі дає визначення інтерактивної компетентності, що являє собою здатність відповідати правилам і вимогам спілкування на занятті та в реальному житті; здатність взаємодіяти з ровесниками та дорослими під час виконання будь-якого завдання. Для того, щоб компетентно взаємодіяти, учневі або студентові слід виконувати три основні функції:

1. Розуміти та розшифровувати очікуваний результат від виконання завдання та отримання нової інформації;
2. Брати активну участь у виконанні одного або декількох завдань;
3. Отримувати відповідний відгук згідно з якістю виконаного завдання.

За словами Ю. Конаржевського, інтерактивна компетентність не стільки формується, скільки природно розвивається, якщо існує цілеспрямована система підходів, методів, прийомів у процесі навчання [20, с. 8].

Інтерактивна компетентність, за визначенням О. Макаренко, це здатність і готовність орієнтуватися в ситуаціях взаємодії, самостійно організовувати ефективну взаємодію з оточуючими, критично аналізувати свою комунікацію, основою якої є цінності, досвід, навчання й робота над собою [29, с. 144].

На думку М. Радишевської, серед найважливіших умінь інтерактивної компетентності найбільш професійно зорієнтованими є автоматичність, опрацювання інформації, яка фокусується на змісті, а не на формі посилання; внутрішня мотивація, яка забезпечує мовну взаємодію й особистий мовний розвиток; стратегічна мовна компетентність, яка зумовлює набуття вмінь для прийняття власних рішень, визначення шляхів усного та писемного спілкування; здатність підтримувати зв'язок між мовою та культурою, розвивати інтермову та комунікативну компетентності [46]. У розумінні інтерактивної компетентності переплітаються декілька конкретних форм ефективної взаємодії, проте найчастіше – це орієнтування на форму спілкування.

Перевірку сформованості інтерактивної компетенції дослідниця пропонує здійснювати через психолого-педагогічне тестування з можливістю оцінити себе за такими показниками: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, соціальна автономність, соціальна адаптативність, соціальна активність. Взаємопізнання виражається в адекватній оцінці особистісних якостей партнерів за взаємодією. Взаєморозуміння визначає вміння зрозуміти позицію іншої людини, взаємовплив – ступінь значущості думки й учинків інших учасників спільної діяльності. Соціальна автономність характеризується значущістю особистісної участі та позиції в спільних діях, а соціальна адаптативність – благополуччям соціальних взаємовідносин. Соціальна активність вказує на провідні мотиви взаємодії з оточуючими й ефективність спільної діяльності. Інтерактивна компетентність – це інтелектуальне новоутворення, система знань і повноважень, які полягають у здатності виправляти певне мовне посилення, отримувати й інтерпретувати його в будь-якому контексті, обговорювати значення того чи іншого питання, співпрацювати для досягнення необхідного результату, у вмінні знаходити шляхи взаємодії, які полягають у самій взаємодії [46, с. 118].

О. Пометун у дослідженні на тему «Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище» вводить категорійні поняття «педагогічна взаємодія» та «інтерактивна педагогічна взаємодія». На думку вченої, педагогічна взаємодія являє собою «обмін діяльністю між педагогом і учнями, у якому діяльність одного зумовлює діяльність іншого» [41, с. 47]. У той же час, інтерактивна педагогічна взаємодія є процесом інтенсивної міжсуб'єктної комунікації вчителя й учнів, який характеризується ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною й різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності та взаємодії, що відбулася [41, с. 49].

Як вважає Д. Леонт'єв, «істинна спільна діяльність не додається до індивідуальної, а заміщує її. За своєю структурою

спільна діяльність аналогічна індивідуальній; відмінність полягає в тому, що у своїх ланках вона розподілена між двома й більше суб'єктами, у яких на певний момент немає жодної індивідуальної діяльності. Отже, ця діяльність має не лише спільну операційну, але й спільну мотиваційно-смыслову структуру» [26, с. 398].

Інтерактивна компетентність розглядається як готовність і здатність до ефективної комунікативної взаємодії через сприйняття, розуміння й інтерпретацію соціальних знань. У компетентнісній моделі вищої освіти інтерактивна компетентність розглядається як невід'ємний компонент формування загальнопрофесійної культури студентів будь-якого профілю [23].

І. Ліпатнікова досліджує інтерактивну компетентність сучасного спеціаліста як:

- емоційну стійкість, яка виявляється у здатності встановлювати та підтримувати свої емоційні реакції і відображати динаміку міжособистісної взаємодії;

- гнучкість у спілкуванні – здатність встановлювати і підтримувати взаємодію з оточуючим середовищем, враховувати індивідуальні особливості партнерів, а також відносну здатність змінюватися за об'єктивних обставин, тобто вміння діяти в нових умовах, змінюючи способи діяльності;

- здатність до співробітництва як інтегрована якість, що містить у собі здатність і вміння формулювати власний погляд, врегулювати конфлікт, вміння знаходити рішення за наявності протилежних думок, поглядів [28, с. 143].

Багато авторів (Ю. Конаржевський, Д. Леонтьєв, О. Макаренко, М. Радишевська, Г. Щедровицький та ін.), говорячи про інтерактивну компетентність, трактують поняття з різних позицій, проте завжди вказують на взаємні зміни обох сторін (взаємопізнання, взаємовплив, взаємодія, взаєморозуміння, взаєморегуляція тощо). Взаємодіяти з інформацією, а саме генерувати ідею, формулювати думку, аргументувати власну позицію людина буде більш ефективно у присутності інших людей.

У нашому дослідженні інтерактивна компетентність визначається наявністю набору знань, умінь і навичок, що дають студенту змогу у процесі активної взаємодії ефективно й якісно виконувати певну навчальну діяльність, використовуючи та набуваючи досвід, удосконалюючи вже наявний комплект знань, умінь і навичок.

Окреслимо освітні компоненти, під час вивчення яких у бакалаврів може бути сформована означена компетентність. Студенти вивчають такі курси: психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування (3 семестр), спеціальна педагогіка (3, 4 семестри), інклюзивна освіта (6 семестр), менеджмент соціально-педагогічної роботи (7 семестр). Інтерактивна компетентність, як уже зазначалося, спрямована на встановлення емоційних контактів, пошук взаєморозуміння з іншими людьми. Очевидно, що проходження соціально-педагогічної та соціально-виховної практики студентами також сприятиме формуванню інтерактивних умінь і навичок.

Навчальним планом підготовки магістрів передбачено вивчення таких дисциплін, як інноваційні технології навчання та виховання, соціально-молодіжна робота, корпоративна соціальна відповідальність тощо. Під час вивчення означених освітніх компонентів відбувається формування інтерактивної компетентності через виконання різних завдань, зокрема розробка та презентація проєктів молодіжної роботи, групова робота, створення мультимедійних презентацій тощо.

Імплементативна компетентність. Поняття імплементативної (англ. implementation, від лат. impleo – здійснення, упровадження в життя) полягає у фактичній реалізації певних обов'язків. Імплементативна – це підготовча стадія реалізації, необхідна для забезпечення своєчасної, повної та всебічної реалізації загальноприйнятих норм [25, с. 134].

Англо-український словник подає визначення implement – 1) знаряддя, прилад, інструмент [2, с. 259].

Уперше термін «імплементативна» в царині правознавства почав використовуватись науковцями та практиками з кінця 90-х років, коли постала необхідність вирішення питання щодо

реалізації взятих Україною на себе міжнародних зобов'язань. У правовому регулюванні роль тлумачення норм права обмежується правильним розумінням дійсного змісту норми права та його розгорнутим, обґрунтованим роз'ясненням іншим суб'єктам права.

Доцільно застосовувати термін «імплементация» в науковій діяльності, оскільки він об'єднує різні або близькі за змістом поняття. Імплементация є цілісним механізмом реалізації поставленої мети за допомогою визначених технологій активного й інтерактивного навчання. Зважаючи на це, можемо співвіднести імплементацийну компетентність із технологічною.

На думку Л. Васильченка, технологічна компетентність включає засоби та прийоми управління педагогічним процесом. Для його здійснення студенту необхідні оперативні знання, які безпосередньо впливають на характер їх активності у професійній діяльності. Функцію оперативних знань виконують знання теоретичного характеру, які існують у професійній свідомості сформованими поняттями, алгоритмами та програмами професійних дій [11].

В. Сидоренко і В. Соловей, розглядаючи технологічну підготовку молоді як інтегральний компонент загальної освіти, акцентують увагу на особливостях технологічного розвитку сучасного суспільства, багатогранності феномену технологічної культури людини.

Варіативне використання активних форм і методів організації навчальної діяльності на заняттях сприяє усвідомленому опануванню студентами теоретичного матеріалу, розвиває критичне ставлення до застосування технологій в освітньому процесі. А це, зауважує Л. Куземко, формує технологічну компетентність як професійну якість педагога [24].

Л. Гребенкіна інтерпретує технологічну компетентність як комплекс умінь проєктування педагогічного процесу, починаючи з цілепокладання, вибору оптимального й адекватного змісту та способів здійснення педагогічної діяльності й завершуючи аналізом і рефлексією відповідності отриманих результатів запланованим. Аналізуючи структуру технологічної

компетентності, дослідниця виокремлює блок знань (методологічних, інформаційно-змістових, методичних, технологічних, творчих), педагогічну техніку, набір різних методів і прийомів педагогічного впливу та взаємодії, уміння проєктувати і конструювати нові технології, творчі здібності. Критеріями вимірювання технологічної компетентності дослідниця обирає доцільність (за спрямованістю), творчість (за змістом), технологічність (за рівнем педагогічної техніки), оптимальність (з огляду на вибір ефективних засобів), продуктивність (результат) [13].

За В. Сластьоніним, регулятивний вплив технології полягає в тому, що вона спонукає дослідників і практиків у всіх сферах, зокрема і у сфері освіти, знаходити засади результативності діяльності; мобілізувати кращі досягнення науки й досвіду для гарантування потрібних результатів; вибудовувати діяльність на інтенсивних, тобто максимально наукових засадах; приділяти більше уваги прогнозуванню та проєктуванню діяльності для попередження необхідності її коригування у процесі виконання; застосовувати інноваційні інформаційні засоби, максимально автоматизувати рутинні операції тощо. Науковець зазначає, що технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий рівень ефективності й оптимальності [50].

У нашому дослідженні імплементаційна компетентність розуміється як практичне прагнення та здатність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід у використанні різноманітних технологій навчання) для успішної творчої діяльності в соціальній сфері, усвідомлення значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності та необхідність у її постійному вдосконаленні.

Імплементаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього соціального педагога формується безпосередньо під час виконання практичних занять, зокрема з таких освітніх компонентів: методика соціально-виховної роботи (6 семестр), інноваційні моделі надання соціальних послуг (6 семестр), соціально-педагогічне проєктування (8 семестр),

основи професійної творчості в соціальній сфері та профорієнтаційна робота (8 семестр). Ключовою, на наше переконання, у формуванні імплементаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів є корекційно-реабілітаційна практика. Базами для такого виду практики обираються реабілітаційні центри, школи-інтернати тощо. Практична взаємодія майбутніх соціальних педагогів із об'єктами соціально-педагогічної діяльності забезпечує закріплення теоретичних знань, розвиток практичних навичок, і, як результат, формування імплементаційної складової професійної компетентності здобувачів освіти.

Для магістрів освітньо-професійної програми «Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки підвищення рівня сформованості імплементаційної компетентності можливе через опанування таких освітніх компонентів: педагогічний контроль у системі освіти, теорія, методика й інноватика позашкільної та соціально-виховної роботи, освітня політика, організаційно-адміністративна робота в соціально-педагогічній сфері. Зважаючи на те, що магістри, як правило, уже мають певний професійний досвід, то проходження соціально-педагогічної практики дає змогу їм підвищити ефективність імплементаційної компетентності через виконання професійних завдань, зокрема проведення консультацій, організація соціально-виховної роботи з дітьми та молоддю, упровадження інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності тощо.

Ще одна компетентність, без якої, на нашу думку, не може бути ефективного виконання будь-яких професійних обов'язків. Мова саме про рефлексійну компетентність, адже здатність до самоаналізу, до сприйняття критики й уміння самому бути критичним до інших – усе це, беззаперечно, визначає професійну майстерність, зокрема й майбутніх соціальних педагогів. Опишемо згадану компетентність.

Рефлексійна компетентність. З'явившись на теренах класичної філософії, рефлексія означала процес міркування людини про все те, що відбувається в її свідомості,

ототожнювалася зі здатністю індивіда зосереджуватись на змісті власних думок за умови абстрагування від усього зовнішнього, розумілась як специфічне джерело знань і внутрішнього досвіду через особливе спостереження людиною власної діяльності, її способів, власних міркувань щодо зовнішнього світу та себе самої [12, с. 17].

У контексті гуманізації освіти рефлексійні процеси досліджуються такими вченими, як Н. Бібік, А. Деркач, І. Зязюн, А. Маркова, І. Ульянич, Г. Щедровицький та ін.

У працях Г. Щедровицького рефлексія визначається як механізм розвитку миследіяльності, яка реалізується у двох основних організаційних формах – індивідуальній і колективній. У загальній психології під рефлексією традиційно розуміють процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, а також здатність мислення, спрямована на усвідомлення світу й самого себе [56].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження визначають рефлексію як один із елементів компетентності. В. Метаєва зазначає, що, будучи включеною до структури педагогічної взаємодії, рефлексія визначає особистісну спрямованість освіти, сприяє її індивідуалізації й найбільш повному розкриттю особистісного потенціалу учасників освітнього процесу [30].

За визначенням дослідниці, рефлексія – це принцип людського мислення, що спрямовує її на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову та специфіку духовного світу людини [30].

Необхідність рефлексії у професійно-педагогічній діяльності та специфіка рефлексійної діяльності педагога зумовили виділення в сучасній науці особливого виду рефлексії – педагогічної. Педагогічна рефлексія, за визначенням А. Бізязевої, являє собою «процес уявного (попереднього чи ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, за результатами якого виникають особистісно забарвлене

осмислення сутності проблеми та нові перспективи її розв'язання [7].

Аналізуючи підходи до проблеми рефлексії, Р. Чудинський і Н. Лук'янчикова зазначають, що наразі існують два підходи до тлумачення рефлексійних процесів: рефлексійний аналіз власної свідомості та діяльності; рефлексія як розуміння суті міжособистісного спілкування. Показниками сформованості рефлексійної компетентності є:

- уміння здійснювати діяльність рефлексії;
- самоаналіз власної навчальної діяльності й аналіз інших учасників освітнього процесу;
- самоінтерпретація й інтерпретація [55].

Рефлексійна компетентність складається з поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексійних здібностей в осмисленні та подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту. Це важлива професійна якість особистості, що позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку [53].

Порівнюючи рефлексійну компетентність з іншими видами, що досліджуються в педагогіці та психології, привертає увагу думка А. Деркача, який цю компетентність визначає як метапоняття, тобто метакомпетентність, що за допомогою механізму рефлексії забезпечує своєчасне коректування й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності [14, с. 681].

Рефлексійна компетентність – це професійна якість фахівця, що полягає передусім в обізнаності щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексійних здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту.

Особливо важливу роль відіграє рефлексійна компетентність у переосмисленні особистісного та професійного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток.

Рефлексійна компетентність виявляється як здатність до осмислення основ своєї діяльності, у ході якої здійснюється оцінка та переоцінка своїх здібностей, особистих досягнень;

свідомий контроль результатів своїх дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій; здатність до самоконтролю, самопізнання, саморозвитку власної особистості.

Освітні компоненти, які забезпечують формування та розвиток рефлексійної компетентності майбутніх соціальних педагогів: етика соціально-педагогічної роботи (2 семестр), соціально-педагогічна робота і соціально-педагогічне консультування (6 семестр), основи психодіагностики, соціальної профілактики та психокорекції (7 семестр). Магістри мають змогу підвищити рівень своєї рефлексійної компетентності під час опанування таких освітніх компонентів, як: педагогічна та професійна психологія, актуальні проблеми освітньої політики, корпоративна соціальна відповідальність тощо.

Отже, професійну компетентність майбутнього соціального педагога визначаємо як складне полікомпонентне поєднання парціальних компетентностей, які формуються на засадах компетентнісного підходу в Табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Парціальні (часткові) компетентності професійної компетентності майбутнього соціального педагога

Парціальна компетентність	Визначення
Соціальна	Система особистісних психологічних здатностей, моральних цінностей, які у своїй сукупності дають змогу конкретному індивіду успішно взаємодіяти із суспільством задля активації та реалізації процесів самоактуалізації, самовираження, самовдосконалення, самоздійснення.
Інтерактивна	Набір знань, умінь і навичок, що дають студенту змогу в процесі активної взаємодії ефективно та якісно виконувати певну навчальну діяльність, використовуючи та набуваючи досвід та удосконалюючи вже наявний комплект знань, умінь і навичок.
Імплементативна	Здатність на практиці реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід у

Продовження таблиці 2.1

	використанні різноманітних технологій навчання) для усійшої творчої діяльності в соціальної сфері, з усвідомленням значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності та необхідності в її постійному удосконаленні.
Рефлексійна	Здатність до осмислення основ своєї діяльності, у ході якого здійснюється оцінка й переоцінка своїх здібностей, особистих досягнень; свідомий контроль результатів своїх дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій; здійснення самопізнання, самоконтролю, саморозвитку.

Джерело: складено автором.

Теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів дав змогу зробити такі **висновки**.

Вища школа України у своєму розвитку дотримується європейських цінностей в освіті, а саме: орієнтація на здобувача освіти (студентоцентроване навчання), формування базових і спеціальних компетентностей (набуття професійно необхідного практичного досвіду), вивчення дисциплін вільного вибору (індивідуальна освітня траєкторія здобувача освіти) тощо. Маємо позитивний досвід упровадження всіх перелічених цінностей і переконані, що європейський вектор розвитку вітчизняної освітньої галузі має позитивний вплив.

Специфіка професійної підготовки соціальних педагогів обумовлена самою професійною діяльністю – надання соціально-педагогічних послуг різним категоріям клієнтів. Це, зі свого боку, визначає особливості професійної підготовки: формування глибоких теоретичних знань, практичних умінь, набуття соціально значущого досвіду задля подальшої ефективної професійної діяльності. Засади компетентнісного підходу як провідного в освітньому процесі дають змогу провадити навчальну, практичну та наукову види діяльності з урахуванням

специфіки соціально-педагогічної (як професійної) діяльності здобувачів вищої освіти.

Визначено, що професійна компетентність майбутніх соціальних педагогів розуміється як складне полікомпонентне поєднання парціальних компетентностей (соціальної, інтерактивної, імплементаційної та рефлексійної), які формуються на засадах компетентнісного підходу.

Важливим фактором успішної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є її комплексність. Як можемо прослідкувати із викладеного вище, формування та подальший розвиток професійної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема парціальних компетентностей, відбувається через збалансованість освітніх компонентів у навчальних планах підготовки бакалаврів і магістрів протягом усього періоду навчання. Надалі у дослідженні приділено увагу потенціалу різних видів практичної підготовки: професійно-орієнтованої, соціально-педагогічної, соціально-виховної, корекційно-реабілітаційної для бакалаврів та соціально-педагогічної та асистентської для магістрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Т. Розвиток професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти. 13.00.04 / *Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука*. Рівне, 2018. 310 с.
2. Англо-український словник / уклад. Л. Подвезько, М. Балла. Київ : «Радянська школа», 1974. 663 с.
3. Антонова О., Маслак Л. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. / О. Антонова, Л. Маслак // *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–100.
4. Арістова Н. Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Сер. : Педагогіка. Психологія. Філософія. Київ, 2014. Вип. 199. Ч. 2. С. 10–16.
5. Архипова С. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. *Вісник Львівського університету*. Сер. : Педагогічна. 2009. Вип. 25. Ч 1. С. 99–105.

6. Беленька Г. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 114-119. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_4_25
7. Бизяева А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. / А. Безяева. Псков : ПГПИ, 2004. 216 с.
8. Болонский процесс (на основе опыта мониторингового исследования): глоссарий / авт.-сост. В. Байденко, О. Ворожейкина, Е. Карачарова и др.; под науч. ред. В. Байденко и Н. Селезневой. Москва : Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 148 с.
9. Борбич Н. В. Проблема формування соціальної компетентності майбутнього вчителя у сучасній освітній системі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (21-23 березня 2012 р.). 2012. С. 37–41.
10. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
11. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків : Видавнича група «Основа», 2007. 250 с.
12. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : дис. ... канд пед. наук : 13.00.09. Київ, 2013. 198 с.
13. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис.... доктора пед. наук 13.00.01. Москва, 2000. 441 с.
14. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Издательство Московского психолого-социального института: Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
15. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 618.
16. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. Київ : Контекст, 2000. С. 58–72.
17. Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5 С. 34–44.
18. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
19. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. Овчарук. Київ : «К.І.С.». 2004. 112 с.
20. Конаржевский Ю. Система. Урок. Анализ. Псков : Изд-во ПОИПКРО, 1996. 440 с.

21. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
22. Корінна Г. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів в умовах закладів вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Сер. : «Педагогічні науки». URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2601>
23. Кубенко І. Що таке компетентність і як її розуміють у світі. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. Вип. 1. URL : http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/kubenko.pdf.
24. Куземко Л. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 159–169.
25. Куц М. Про особливості тлумачення терміна «імплементация». *Часопис Київського університету права*. 2010. № 2. С. 133–138.
26. Леонтьев Д. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. 3-е изд. Москва : Смысл, 2007. 511 с.
27. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С. 4–7.
28. Липатникова И., Паршина Т. Формирование когнитивной компетентности в процессе обучения студентов педагогических вузов элементарной математике. *Современные проблемы науки и образования*. URL: www.science-education.ru/101-5492.
29. Макаренко О. Об интерактивной компетенции как одной из составляющих профессиональной культуры специалиста. *Философия образования*. 2010. № 3. С. 142–147.
30. Метаева В. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 37–51.
31. Горылев А., Пономарева Е., Русаков А. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ. Нижний Новгород, 2011. 46 с.
32. Мудрик А. Социализация человека: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. 050711 (031300) – Социальная педагогика. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Академия, 2006. 304 с.
33. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12) С. 266–268.
34. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2016 р. № 600. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>

35. Нові програми та можливості, відкрита наука, розвиток дослідницьких інфраструктур : плани МОН у науковій євроінтеграції на 2022 рік. URL : <https://cutt.ly/tHрOMQG>
36. Освіта для демократичного громадянства і освіта прав людини : хартія ради Європи. URL : www.academia.edu/2053430
37. Освітня політика та освіта «рівний – рівному»: проєкт ПРООН. *Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України*. URL : http://www.ime.eduua.net/osv_pol.html
38. Пантюк И. Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе : учеб. пособ. Минск : БГУ, 2011. С. 118-167
39. Петрук В. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2011. С. 21
40. Поліщук В. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 454 с.
41. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 46–49.
42. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
43. Прямикова Е. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин: дис. ... канд. соц. наук : 22.00.06. Екатеринбург, 2004. 166 с.
44. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. Э. Гусинский, Ю. Турчанинова. 2-е, изд. испр. Москва : Когито-Центр, 2001. 142 с.
45. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
46. Радишевська М. Філософсько-педагогічні засади формування інтерактивної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету*. Сер. : «Педагогічні науки». Вип. 48. 2009. С. 116–119.
47. Родигіна І. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с.
48. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
49. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 4. Ч. 2. 2011. С. 188-206.
50. Сластенин В. А. Гуманитарная культура специалиста. *Магистр*. 1991. № 4. С. 3–22.

51. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. Мардахаев. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
52. Спіріна Т. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців – соціальних педагогів. *Наукові записки*. Сер. : «Педагогічні науки». URL : https://www.researchgate.net/publication/277279753_Formuvanna_profesijnih_kompetentnostej_majbutnih_fahivciv_socialnih_pedagogiv
53. Ульянич І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. № 2. 2009. С. 49-51.
54. Хомский Н. Язык и мышление. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 126 с.
55. Чудинский Р., Лукьянчикова Н. Формирование оценочной компетенции обучающихся на ступени основного общего образования. *Социально-экономические процессы*. № 2 (048), 2013. С. 17–21.
56. Щедровицкий Г. Коммуникация, деятельность, рефлексия/ Исследования рече-мыслительной деятельности. *Психология*. Вып. III Алма-Ата : Изд-во Казахского педагогического института, 1974. С. 12–28.
57. Tuning, Educational Structures in Europe. Learning outcomes. Competences. Methodology. 2001 – 2009. URL: [www. Relintdeusto / Tuning Project](http://www.Relintdeusto/TuningProject).

РОЗДІЛ III ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі визначено особливості практичної підготовки здобувачів вищої освіти на прикладі Криворізького державного педагогічного університету, висвітлено процес соціалізації здобувачів освіти в закладі вищої освіти та під час практичної підготовки, з'ясовано стадії та форми адаптації першокурсників до освітнього простору університету та проаналізовано історико-педагогічну генезу поняття «соціалізація», проаналізовано особливості підготовки майбутніх соціально-педагогічних працівників першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Ключові слова: адаптація, заклад вищої освіти, практична підготовка, професійна підготовка, соціалізація.

SECTION III THE FEATURES OF SOCIALISATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN PRACTICAL TRAINING

The section defines the peculiarities of practical training of first-year students on the example of Krivoy Rog State Pedagogical University, highlights the process of socialization of first-year students in the institution of higher education and during their practical training, clarifies the stages and forms of adaptation of first-year students to the educational space of the university and analyzes the historical and pedagogical genesis of "socialization", analyzes the specifics of training future social-pedagogical staff of the first (baccalaureate) university.

Keyword: adaptation, institution of higher education, practical training, vocational training, socialization.

УДК/ UDC [378.091.12:36-051]:005.963.5

Система вищої освіти завжди була орієнтована на підготовку професійних кадрів для всіх галузей народного господарства країни. Беззаперечно, першочерговим завданням сучасної вищої школи є підготовка фахівців, орієнтованих на інноваційні технології, що обумовлюється надшвидким розвитком світових тенденцій у соціокультурному й освітньому просторі.

Світова система вищої освіти, як зазначає Т. Антонюк, характеризується як відкрита соціальна система з нежорстким зв'язком між елементами, системністю самих елементів і варіативністю нормативної регуляції [24, с. 149]. Водночас Р. Янкова виокремлює такі основні ознаки системності світової системи вищої освіти, як:

- множинність взаємопов'язаних елементів різного рівня та характеру, а саме: освітні установи, які встановлюють міцні зв'язки із зарубіжними партнерами й організаціями, окремі національні та регіональні системи, що виробляють спільну стратегію розвитку для всього світу і різні міжнародні освітні організації й асоціації, які сприяють об'єднанню світової вищої освіти в єдину систему;

- цілісність, автономність щодо економічних, політичних та інших світових соціальних систем;

- стійкість, яка досягається шляхом постійного відтворення своїх структурних елементів, кадрів і норм, що регулюють її функціонування [11].

Очевидно, що сьогодні українська освіта не відповідає в повному обсязі ані сучасним запитам із боку особистості та суспільства, ані потребам економіки, ані світовим тенденціям. Саме тому здійснюється системна трансформація сфери для забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної до вищої освіти й освіти дорослих.

Реалії сьогодення свідчать про те, що глобальні інтеграційні процеси сучасного світу – об'єктивна тенденція розвитку всіх сфер життя соціуму. Вони охопили суспільне виробництво, культуру, духовне життя, освітню та наукову сфери і стали

визначальними факторами формування способу та якості життя всього світу й окремих державно-організованих суспільств [17].

Тож, сьогодні залишається актуальною проблема дослідження особливостей соціалізації здобувачів вищої освіти у процесі практичної підготовки з урахуванням європейського вектора розвитку вітчизняної освітньої системи.

Основу формування соціального капіталу людства становить вища професійна освіта, що є частиною сфери освіти. Формування професійних компетентностей і ставлення до майбутньої трудової діяльності особистості як одного з провідних елементів життя відбувається у стінах саме закладів вищої освіти. Отже, держава та суспільство зацікавлені в розвитку системи вищої освіти як пріоритетної сфери діяльності, соціального інституту й ефективного виконавця соціального замовлення. Саме рівень вищої освіти в державі визначає інтелектуальний потенціал майбутнього випускника ЗВО та пов'язаний із вітчизняними науковими галузями.

Студентство як соціально-демографічна група в умовах сучасних глобалізаційних процесів і діджиталізації суспільного життя, зокрема й освітнього середовища, потребує створення особливих умов інтеграції в соціумі. Частиною життєвого шляху кожної особистості є її професійна діяльність. В умовах глобальної цифровізації відбуваються зміни в системі надання соціальних і соціально-педагогічних послуг, що якісно впливає на практичну підготовку здобувачів освіти. Не може бути позитивного результату впровадження новітніх технологій без трудових та особистісних людських ресурсів. Саме людський ресурс є тим основним показником розвитку тієї чи тієї галузі на регіональному, загальнодержавному та міжнародному рівнях.

Одним із викликів професійної діяльності фахівців є показник соціалізації особистості. Проблема соціалізації особистості завжди була предметом наукових пошуків провідних дослідників із різних галузей науки: соціології, філософії, психології, педагогіки, соціальної педагогіки тощо. Звернемо увагу на основні підходи до розуміння дефініції «соціалізація» в науковому дискурсі.

Розвиток досліджень із проблеми соціалізації припадає на період XIX–XX століття, і широко використовуватись як наукова категорія починає саме з окресленого періоду. До цього вчені досліджували теорію виховання, соціальне виховання, його роль, місце та значення, організацію та доступність, залежність його від соціальних умов.

Початок XIX століття характеризується появою та зародженням різних напрямів соціальної педагогіки, які, маючи здебільшого прикладний характер, ґрунтувались на ідеях соціалізації молоді. У її основу покладено загальнолюдські цінності, як-от захист дитини та дитинства.

Термін «соціалізація» відомий ще із середини XIX століття завдяки французькому соціологу Г. Гард. Під поняттям соціалізації він розумів процес інтеріоризації (засвоєння досвіду) соціальних норм шляхом соціальної взаємодії.

Основний зміст терміна «соціалізація» в соціології – входження індивіда в соціальне середовище. Зарубіжні вчені-соціологи (Т. Парсонс, Дж. Дьюї, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Н. Смелзер та ін.) визначають поняття «соціалізація» відповідно до свого предмету дослідження, як процес накопичення людьми досвіду та соціальних установок, що відповідають їх соціальним ролям (І. Кон, М. Ільчиков, Б. Смирнов). За безпосередньо соціологічного підходу до визначення змісту процесу соціалізації увага звертається на засвоєння індивідом соціальних ролей, що визначають взаємодію та взаємовідношення між людьми, на відтворення суспільства шляхом виховання в його членів загальноприйнятих ідеалів, цінностей, зразків поведінки.

Т. Парсонс, один із представників американської соціологічної школи XX століття, характеризував соціалізацію як один із складників процесу соціальної інтеграції, що належить до її мотиваційного компоненту, як динамічний процес, пов'язаний зі структурною організацією суспільства, як один із засобів підтримання соціальної рівноваги поряд із соціальним контролем. Для дитини на перший план у соціалізації виходить інтерналізація суспільної культури, освоєння реквізиту орієнтацій для подальшого задовільного функціонування в

певних соціальних ролях [28, с. 115]. Отже, для Т. Парсонса було характерним інтегральне розуміння соціалізації як синхронного відтворення та взаємного опосередкування особистості й суспільства, як особливої функції загального культурного буття.

Розгляд соціалізації із соціально-психологічного погляду розпочався ще в період виникнення групової психології у Франції, у другій половині XIX століття. Французький соціолог Г. Тард використовував термін «соціалізація» для позначення процесу входження індивіда до нації, суспільства шляхом наслідування як універсального засобу. Він уперше описав процес інтерналізації норм через соціальну взаємодію [16].

Водночас у соціологічному словнику В. Воловича [40] соціалізація визначається як процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних зв'язків і відносин, необхідних для його становлення і життєдіяльності в суспільстві.

У «Філософському словнику соціальних термінів» наведено наступне визначення категорії «соціалізація»: «Процес засвоєння і подальшого розвитку індивідом соціокультурного досвіду – трудових навиків, знань, норм, цінностей, включення індивіда в систему соціальних зв'язків і формування в нього соціальних якостей. При цьому передача соціального досвіду, навчання типовим формам і способам діяльності здійснюється завдяки вихованню та впливу зовнішнього соціального середовища» [43, с. 540].

Згідно з філософськими позиціями (Платон, Аристотель, Дж. Локк, К. Гельвецій, П. Шарден та ін.), соціалізація – поняття, що охоплює взаємовідносини людини та суспільства, у результаті яких, з одного боку, відбувається розвиток особистої інтелектуальної та соціальної свободи, а з іншого, – вдосконалюється мистецтво соціального діалогу, взаємодії, кооперації. Причому процес соціалізації як передумова соціальної свободи і творчості генерацій зумовлює стрімкий розвиток суспільства. Французький мислитель П. Т. де Шарден розглядає соціалізацію разом із персоналізацією. Він визначає персоналізацію як етап виникнення та вдосконалення

особистості, яка вважає себе частиною організованого цілого, а соціалізацію — як сферу, у якій окремі свідомості і самостійності об'єднуються, підкреслюючи глибину та непередбачуваність свого «Его». На думку дослідника, людство віднайде шляхи своєї гуманізації завдяки новим формам контакту і співробітництва [21].

З погляду психології (Дж. Доллард, П. Міллер, Г. Тард, В. Мухіна, А. Петровський та ін.), соціалізація – це процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом установок, цінностей, ролей, очікувань, які властиві певній культурі або соціальній групі. Соціалізація є результатом виховання людини та відбувається в процесі її діяльності й спілкування з іншими людьми; важливий чинник розвитку особистості, зокрема її свідомості й самосвідомості [35].

У соціальній психології (Г. Андрєєва, А. Леонтьєв, Д. Фельштин, Б. Скіннер та ін.) традиційно виділяють три сфери, у яких реалізується процес соціалізації. Це діяльність, спілкування та самопізнання. З погляду спілкування, соціалізація являє собою формування компетентності у спілкуванні або розвиток комунікативних здібностей людини, що дозволяють їй добре розуміти інших і вміло взаємодіяти в соціумі. Важлива складова соціалізації – включення людини в різні соціальні групи, зокрема у трудовий колектив. Самопізнання як аспект соціалізації є становленням образу «Я» людини, або його Я-концепції. Отже, особливістю соціально-психологічного розуміння процесу соціалізації є те, що в ньому виділяються та розглядаються інститути соціалізації, тобто ті соціальні установи та структури, які забезпечують повноцінну соціалізацію індивіда або його адаптацію в суспільстві.

Гуманістична психологія (А. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) трактує соціалізацію як процес самоактуалізації та самореалізації особистості, подолання негативних впливів соціального середовища, що руйнують унікальну структуру «Я»-концепції [31].

У педагогіці (Н. Голованова, М. Галагузова, А. Капська, С. Литвиненко, А. Богуш, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко

та ін.) соціалізація – це процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини із суспільством, яке впливає на формування її певних соціальних якостей і рис, на активне засвоєння та відтворення нею системи суспільних зв'язків.

Так, А. Капська визначає соціалізацію як двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини й соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння як соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна особистість.

Соціалізацію особистості Г. Овчаренко визначає як «процес, у ході якого людська істота з визначеними особистісними задатками здобуває якості, необхідні їй для життєдіяльності» [2, с. 38].

В. Павловський увів у науковий обіг поняття «соціалізація молоді», визначаючи його як процес становлення та розвитку цієї вікової групи аж до переходу її у групу зрілих, дорослих. Дослідник трактує соціалізацію молоді як поетапне включення молоді в соціум, яке здійснюється на основі діяльності і самодіяльності, реалізації молодіжних соціальних програм, у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими віковими групами.

Педагогічна характеристика поняття соціалізації може бути виражена декількома підходами. За Н. Головановою, виокремлюють такі: соціологічний (трансляція культури від покоління до покоління); факторно-інституційний (сукупність дії факторів, інститутів та агентів соціалізації); інтеракціоністський (міжособистісна взаємодія, спілкування, без якого неможливе становлення особистості й сприйняття картини світу); інтеріоризаційний (засвоєння особистістю норм, цінностей, установок, стереотипів, вироблених суспільством, у результаті чого складається система внутрішніх регуляторів, звичних форм поведінки); інтраіндивідуальний (творча самоорганізація особистості, перетворення себе, діяльнісна модель виховання) [4].

Предметом дослідження соціальної педагогіки (М. Лукашевич, І. Зверєва, А. Капська, В. Москаленко, О. Безпалько, Р. Вайнола та ін.) є процес і механізми соціалізації особистості в соціумі. Тож, можемо стверджувати, що категорія «соціалізація» є визначальною в системі поняттєвого профілю соціальної педагогіки. Її розглядають як науку про соціалізацію, соціально-педагогічний аспект якої виражається в активному відтворенні індивідом соціального досвіду, самостійному творенні індивідом власної особистості.

Повністю погоджуємося з тезою, що «розвиток людини при взаємодії і під впливом зовнішнього соціального середовища визначають результатом соціалізації. “Соціалізація” є системоутворюючим фактором процесу онтогенезу людини, де категорії розвитку і виховання знаходяться у діалектичному взаємозв’язку із соціалізацією. Будучи цілісним діалектичним процесом розвитку та саморозвитку індивіда, соціалізація постає єдністю двох суперечностей. Не засвоївши умов соціального середовища, не утвердивши себе в ньому, індивід не може активно впливати на нього; разом з тим, засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самого індивіда у сферах діяльності та спілкування» [39].

Отже, соціалізація як категорія багатьох наук останні десятиліття динамічно розвивається. Саме тому з позиції різних наук, зокрема, педагогіки, психології, філософії, соціології тощо, окреслене поняття розуміється і як процес, і як результат набуття соціального досвіду особистості внаслідок різних видів діяльності, спілкування, виконання соціальних ролей у близьких і віддалених колах соціальної взаємодії, засвоєння моделей поведінки в різних життєвих ситуаціях, у взаєминах із різними агентами соціалізації, насамперед із батьками, ровесниками, педагогами, іншими значимими людьми і в різних соціальних середовищах – сім’ї, школі, вулиці.

Унаочнимо основні визначення соціалізації різними науками на рисунку 1.1.



Рис.1.1. Потракткування поняття «соціалізація» різними науками
Джерело: складено автором.

Логіка нашого дослідження передбачає такий етап, як аналіз теорії соціалізації особистості. Вважаємо доцільним розглянути теорію особистості німецького психолога Е. Еріксона. Провідним для теорії особистості в Е. Еріксона є положення про те, що кожна людина протягом життя проходить через низку універсальних для всього людського загалу стадій. Процес їх розгортання регулюється відповідно до епігенетичного принципу дозрівання. Науковець стверджує, що з народженням у

дитини виникають відносини з іншими людьми, у яких вона не лише задовольняє свої потреби, використовуючи інших людей, але й сама розкривається в цих відносинах. Дитина відображається в оточуючих її людях, і зважаючи на те, як вони про неї говорять, як будують спілкування з нею, як долучають до спільних справ, дитина має можливість звернути увагу на своє «Я» і стати особистістю. Епігенетична концепція розвитку базується на уявленні про те, що кожна стадія життєвого циклу настає в певний час, а також про те, що повноцінна особистість формується лише шляхом проходження у своєму розвитку всіх стадій. Еволюційна теорія соціалізації Е. Еріксона, або теорія стадій людського розвитку, яка складається з восьми стадій, представлена в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Еволюційна теорія соціалізації Е. Еріксона

Стадія	Основна проблема
I – дитячий період	Довіра чи недовіра: дитина на підставі визначеного рівня турботи і комфорту з перших днів довідується, як можна розраховувати на задоволення основних потреб: їжа, тепло, безпека. Залишки недовіри можуть позначитися на подальших стадіях.
II – вік від 1 року до 2 років	Автономія або сором і сумнів. Підвищенні вимоги в напрямі контролю за шлунком можуть закріпити у свідомості дитини почуття сорому та власної нікчемності, істотно підриваючи зусилля в самовизначенні та русі до автономії.
III – вік від 3 років до 5 років	Ініціатива або почуття провини. При зайвій твердості з боку дорослих щодо обмеження ініціативи може залишитись слід безініціативності в подальшому житті.
IV – молодший шкільний вік	Старанність і недбайливість. Головним завданням є набуття впевненості в собі, у своїх здібностях, їх усвідомлення та розвиток. Невиконання (часткове чи повне) цієї задачі позначається в прояві елементів недбайливості як на цій, так і на подальших стадіях.

Продовження таблиці 3.1

V – підлітково-юнацький вік	Становлення індивідуальності (ідентифікація) або рольова дифузія (невизначеність у виборі ролей). У цей період небезпечні як невдачі у сфері пошуку місця в житті та сфері пошуку інтимного партнера, так і переоцінка значущості якої-небудь із них. Невдача може негативно позначитися на виборі роботи, друзів, супутника життя, може призвести до стресу.
VI – молоді роки	Інтимність чи самотність. Головні цілі на цьому етапі – залицяння, шлюб, інші види близькості.
VII – середній вік	Продуктивність (творча продуктивність) чи стагнація (творчий застій). Ця стадія пов'язана з реалізацією індивіда у двох основних ролях: працівника та батька. Причому відчуття творчої продуктивності приносить успіх в обох ролях, у той час як творчий застій може викликати невдачу навіть у якійсь одній з них.
VIII – старість (заклучна)	Заспокоєння чи розпач. На цьому етапі соціалізацію індивіда визначає підбиття підсумків власного життя й успішності всіх попередніх етапів. Заспокоєння чи розпач, гіркий жаль щодо невикористаних можливостей – межі прояву цієї стадії.

Джерело: [47, с. 71].

До сьогодні не втратили актуальності доробки вітчизняної наукової школи з проблеми соціалізації особистості, зокрема педагогічні праці С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Так, С. Русова розглядала соціалізацію з позицій розвитку особистості, надаючи цьому великого значення. Науковиця вважала, що поряд із розвитком індивідуальних особливостей і здібностей, необхідно формувати і моральні якості, які визначатимуться і товариськими стосунками між однолітками, і атмосферою взаємодії між учителем та учнями, і учнівським самоврядуванням. На думку С. Русової, першими та основними засобами в соціалізації дітей є колективна гра та праця, за

допомогою яких педагог вмiло може впливати на формування особистостi. Ключову роль, на її думку, у соціалiзацiї особистостi вiдiграє сiм'я, яка є основою добра, любовi та ласки [33].

Основою педагогiки А. Макаренка є соціально-педагогiчне вчення про колектив, члени якого об'єднанi спiльною суспiльною метою та дiяльнiстю, де iснують органи самоврядування, вiдносини взаємовiдповiдальностi та контактностi. Учений був глибоко переконаний, що в країні не тiльки дiти, учнi, студенти i молодь соціалiзуються, а й кожен пересiчний громадянин, незалежно вiд намирiв, бажань i педагогiчного впливу. Причому вплив на особистiсть мають як спеціально органiзованi, так i загальнi суспiльнi форми. Одним з основних засобiв соціалiзацiї А. Макаренко вiдiляє працю, яка без розумового розвитку, моральних i полiтичних переконань, без громадської позицiї не дасть бажаних результатiв [23].

Про соціалiзацiю як передумову виховання особистостi чимало iдей висловив та описав В. Сухомлинський. За його твердженням, особистiсть i суспiльство взаємодiють у процесi соціалiзацiї: суспiльство передає соціально-iсторичний досвiд, норми, а особистiсть засвоює їх залежно вiд своїх якостей. Змiст процесу соціалiзацiї на її раннiх стадiях полягає в пошуку свого соціального мiсця. Саме В. Сухомлинський розпочав розробку педагогiчного аспекту соціалiзацiї та її практичну апробацiю в науковiй i практичнiй дiяльностi. На початку 70-х рокiв минулого столiття вiн зазначав: «На жаль, педагогiчний аспект соціалiзацiї до цього часу не лише не вивчається з необхідною глибиною та ґрунтовнiстю, але i не розглядається. А мiж тим саме процес соціалiзацiї є однією з найважливиших передумов формування виховного впливу колективу» [41].

iнтерес до проблеми соціалiзацiї особистостi активiзувався в нашiй країні в 70-тi р. ХХ столiття. Це було пов'язано з появою та розвитком рiзноманiтних форм роботи з дiтьми та молоддю за мiсцем проживання. Науковцi цього перiоду (В. Паригiн, I. Кон та iн.) здiйснили глибокий аналіз рiвнiв дослідження соціалiзацiї, визначаючи її як процес взаємодiї iндивiда iз соціумом. Фактично вперше у вiтчизнянiй педагогiчнiй лiтературi почала

впроваджуватись ідея про далеко не пасивну, а активну роль індивіда у процесі входження його в суспільство й інтеграцію з ним.

У 90-ті роки інтерес до дослідження проблем соціалізації підвищується. Триває розширення напрямів дослідження соціалізації, уточнюються її структура та функції, поглиблюється вивчення соціальних механізмів та інститутів соціалізації, уточнюються особливості взаємодії соціалізації та виховання в сучасних умовах. Значний внесок у розвиток і становлення поняття соціалізації зробили Т. Алексєєнко, О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Голованова, І. Грига, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Оржеховська, В. Сластьонін, Г. Троцко, Д. Фельдштейн, С. Харченко та ін.

Усі автори звертають увагу на основні інститути соціалізації системи освіти та виховання, стверджуючи про тривалість соціалізації протягом всього життя індивіда, а також визначають головні критерії успішності соціалізації – вільне функціонування в суспільстві.

Соціалізація особистості відбувається у взаємодії різних за кількістю, віком, рівнем культури та соціальним статусом людей, у різноманітних умовах і під впливом різних життєвих обставин. У своїй сукупності вони виконують роль факторів соціалізації. Тому у процесі соціалізації особистості доречно говорити про суб'єкт-полісуб'єктну взаємодію та багатофакторність. За своїм характером ця взаємодія та впливи факторів можуть бути постійними, тимчасовими, тривалими, випадковими, об'єктивними та суб'єктивними, інтегрованими за своєю сутністю [1].

Тож, сьогодні поняття «соціалізація» розуміють як процес формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння людиною соціально значущого досвіду, який вона перетворює у власні цінності й орієнтації, вибірково включає у свою систему поведінки ті норми та шаблони, які прийняті у відповідному суспільстві або соціальній групі.

Серед тлумачень терміна «соціалізація», безперечно, заслуговує на увагу визначення І. Зверєвої: «Соціалізація –

історично зумовлений процес розвитку особистості, передача засвоєних індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних цьому суспільству» [10]. Автор стверджує, що результатом окресленого процесу є активне відтворення особистістю набутого в діяльності та спілкуванні соціального досвіду.

З огляду на думку науковця О. Безпалько, у процесі соціалізації студентів виникають дві групи проблем: соціальні та особистісні. Студентське життя характеризується автором як набуття соціального досвіду в процесі міжособистісного спілкування, засвоєння суб'єктом накопичених суспільством знань, умінь, вироблених цінностей. Як стверджує автор, студентська група характеризується загальними психологічними ознаками: наявністю спільних цілей; взаємодією та регуляцією інтересів; зовнішніми та внутрішніми зв'язками; участю в єдиній системі розподілу ролей; сприйманням групи чи її членів як певної цілісності; координацією дій стосовно зовнішнього середовища. Поряд із цими загальними ознаками студентська група має специфічні властивості: особливості міжособистісної взаємодії всередині студентської групи; спрямованість на підготовку до майбутньої професії; більш-менш однорідний віковий склад групи [27].

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014), здобувачі вищої освіти – особи, які навчаються в закладі вищої освіти на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня та кваліфікації (ст. 1). Студентам, порівняно з іншими групами молоді цього віку, притаманні такі риси: вищий освітній рівень; прагнення до знань; висока соціальна активність; достатньо гармонійне поєднання інтелектуальної й соціальної зрілості тощо [29].

Згідно з науковою позицією Г. Овчаренко, особливості процесу соціалізації студентської молоді визначаються за наявністю трьох його стадій, а саме: адаптаційна, ціннісно-діяльнісна та професійна [25]. Опишемо кожен із них більш детально.

1. Адаптаційна стадія. Адаптація пов'язана зі зміною соціальної ситуації розвитку особистості, зокрема здобувача вищої освіти. Адаптація – це зміна самого себе (настанов, рис характеру, стереотипів поведінки тощо) відповідно до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення. Це входження в нову соціальну позицію та нову систему взаємин. Наприклад, щоб успішно працювати самостійно, як того вимагає вища школа, потрібно мати високий інтелектуальний рівень розвитку, інтелектуальні вміння та навички опрацювання літератури. Якщо цей рівень недостатній, компенсація може відбуватися за рахунок підвищення мотивації, посилення працездатності та наполегливості [13].

Студентський період є важливою стадією адаптації й має певні ознаки. Дослідник проблеми адаптації студентів С. Савченко такими ознаками визначає:

- активне включення молодих людей у нове середовище;
- самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що підвищує необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії;
- удосконалення механізмів саморегуляції, самокорекції;
- домінуючим фактором впливу стає нове соціальне середовище [35].

Ми поділяємо погляд Л. Дмитрук на те, що адаптація – це процес вироблення певного режиму функціонування особистості, тобто бачення її в конкретних умовах місця та часу в такому стані, коли всі духовні й фізичні сили спрямовані та витрачаються тільки на виконання основних завдань – на навчання і виховання. Адаптація здобувача вищої освіти – безперервний, внутрішньо обумовлений процес, який характеризується прийняттям чи неприйняттям особистості, що розвивається за зовнішніх і внутрішніх умов здійснення освітньої діяльності у ЗВО. Активність особистості пов'язана зі зміною умов в бажаному напрямі [8].

О. Мороз розрізняє такі форми адаптації студентів-першокурсників:

– *адаптація формальна* (стосується інформаційної обізнаності з новими реаліями студентського життя, пристосування до умов нового закладу освіти, до структури вищої школи взагалі, до тих вимог, які ставляться перед здобувачами освіти, усвідомлення своїх прав і обов'язків);

– *адаптація соціально-психологічна* (процес внутрішньої інтеграції академічних груп студентів-першокурсників, пристосування до нового соціального оточення, перебудова наявних соціальних навичок і звичок; різкий перехід до самостійного життя) [18].

Ціннісно-діяльнісна стадія. Ця стадія притаманна здобувачам освіти другого-четвертого років навчання та забезпечує розв'язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда.

На зміну адаптації до навколишнього та внутрішнього середовища приходить індивідуалізація власне діяльності та поведінки особистості. Виникає потреба здобувача освіти в індивідуалізації, тобто необхідність відрізнятись від інших. Усвідомлення власної відмінності від усіх інших –надзвичайно важливе почуття для періоду студентства. Це досить часто пояснює незвичайну, подекуди безглузду поведінку студента.

Однією з причин, чому студенти так прагнуть індивідуальності, є бажання повніше розпоряджатися своїм життям. Як зазначає В. Крисько, жорсткий конформізм до суспільних норм означає, що ми втрачаємо почуття особистої свободи, а індивідуальні способи поведінки й самовираження підтримують відчуття власної значущості [20].

Професійна стадія. Як правило, професійна стадія адаптації відбувається на випускових курсах, адже саме в цей час здобувачі освіти завершують своє професійно-особистісне становлення й отримують статус повноправних суб'єктів соціалізаційного процесу. Як зазначає Є. Климов, саме в цей час людина стає на шлях прихильності до професії та засвоєння її особливостей [13].

Слід також враховувати специфіку студентства як соціальної та вікової категорії. Саме в цей час активно розвиваються моральні почуття, визначаються життєві цілі та перспективи, відбувається переорієнтація цінностей, формуються та міцніють особистісні риси, засвоюються нові соціальні ролі, посилюється прагнення особистого успіху та досягнення власних цілей, пов'язаних зі сферою навчальних і професійних інтересів. Важливо зазначити, що в молодій людині виокремлюється та відшліфовується індивідуальний стиль міжособистісної взаємодії з одногрупниками, викладачами, на якому в подальшому ґрунтується особлива професійна взаємодія [22].

Очевидно, що професійне становлення особистості можна розглядати як процес, що триває протягом усього життя та має свої особливості на кожному окремому етапі професійного шляху. Особливо тісно взаємопов'язані ці два процеси на первинному етапі занурення молоді людини у професійне середовище, коли відбувається життєве та професійне самовизначення. На кожній стадії професійного становлення існують певні цілі та завдання, які відповідають суспільним вимогам, реалізуються згідно з цими вимогами та відповідно до власних потреб, інтересів, ціннісно-мотиваційних орієнтирів, особистісних властивостей тощо. Протягом студентського періоду відбувається професійна соціалізація молоді людини – процес занурення у професійне середовище, засвоєння правил, норм і вимог професійної діяльності.

Процес соціалізації окремої особистості нерозривно пов'язаний із розвитком усього суспільства, особливо в сьогоденні, у зв'язку з відкритістю кордонів і можливістю отримання інформації з усього світу та всього людства. Інформація потрібна людині під час здійснення будь-яких видів діяльності, вона завжди відчуває в ній потребу. Щодо вільної орієнтації в інформаційному потоці людина повинна володіти інформаційною культурою як однією із складових загальної культури, яка пов'язана із соціальною природою людини. Рівень інформаційної культури сучасної особистості можна визначити

як усвідомлення своїх потреб, знання загальнодоступних джерел інформації, вміння користуватися цими джерелами, шукати і знаходити їх.

Освітній процес у вищій школі супроводжується великим обсягом самостійної роботи, яку повинен виконувати студент. Це позитивно впливає на культурний потенціал майбутнього фахівця, оволодіння ним інформаційною культурою. Якщо студент навчиться правильно самостійно працювати ще в закладі освіти, це буде запорукою майбутньої самоосвіти, яка є основою кваліфікованої й успішної трудової діяльності. Сучасний фахівець повинен бути готовий до самостійної професійної діяльності, що орієнтована на цілеспрямоване отримання й удосконалення фахових компетентностей упродовж соціально активного життя [34].

Наскільки особистість самостійна, залежить не лише міра її участі в суспільній діяльності, а й суспільне значення, уміння включатися у складну, а доволі часто й суперечливу систему стосунків з іншими людьми, правильно сприймати й оцінювати не тільки саму себе, а і якості та дії інших, давати їм виважені, адекватні та принципові оцінки.

Сучасна соціальна ситуація вимагає від студентської молоді особистісної самостійності, яка б проявлялася в різних життєвих ситуаціях. Самостійність як стійка характеристика особистості допоможе їй зробити обґрунтування та свідомий вибір вчинку, лінії поведінки, визначити надійність людини. Самостійність допомагає особистості координувати розмаїття зовнішніх вимог та обставин із її власними бажаннями, інтересами та потребами. Самостійність виявляється в діяльності, спілкуванні з іншими, у ставленні до себе й до оточуючої дійсності.

Самостійність – одна з властивостей особистості. Характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю таких засобів, як знання, уміння, навички, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми [6].

«Самостійність, – як стверджує О. Кононко, – провідна, стрижнева особистісна якість людини, що визначає світосприймання, спрямованість інтересів, ставлення до праці, інших людей, до самої себе. Чим сильніше вона розвинута в індивіда, тим інтенсивніше його життя, різноманітніші контакти з навколишніми, тим більше користі він принесе в майбутньому суспільству» [15].

У сучасних умовах у ЗВО виявляється стійка тенденція до зростання ролі самостійної діяльності студентів з оволодіння знаннями, формування професійних умінь і навичок. Тому формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців залежить від того, наскільки грамотно буде організованим процес професійної підготовки в закладі.

Проаналізуємо наукові дослідження з проблеми професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Перш за все, варто уточнити дефініції «підготовка» та «професійна підготовка» для більш комплексного уявлення змісту цих понять у науковій площині.

У тлумачних словниках знаходимо потрактування загального поняття «підготовка», зокрема – це:

1. Засвоєння соціального досвіду з метою його подальшого застосування для виконання специфічних завдань пізнавального, практичного, навчального характеру [26];

2. Забезпечення здійснення, проведення, існування чогось, завчасно роблячи, готуючи для цього все необхідне; доведення до ладу, до стану готовності все необхідне для проведення, здійснення чого-небудь;

3. Запас знань, навичок, досвіду, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [3].

Поняття «підготовка» в загальному розумінні тлумачиться як запас отриманих знань. Тож, не дивно, що досить довгий час переважна більшість дослідників професійну підготовку пов'язували із засвоєнням певних знань, умінь і навичок. Проте аналіз сучасних досліджень доводить, що засвоєння певного обсягу знань, умінь і навичок є необхідним, але не єдиним показником якості професійної підготовки [30].

Отже, підготовку можна трактувати і як процес, і як результат навчання та практичної діяльності.

Різновидом підготовки є «професійна підготовка». У науковій літературі це поняття тлумачиться так:

- процес формування спеціалістів для певної галузі трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією [12];

- неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність, формувати професійну компетентність особистості й успішної праці [37];

- здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [29];

- цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійних знань і вмінь із метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт [7];

- процес професійного становлення майбутніх фахівців; мета і результат діяльності ЗВО [36];

- сукупність спеціальних знань, навичок, умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [6].

Професійну освіту визначають як процес і результат професійного становлення та розвитку особистості, який супроводжується оволодінням знаннями, навичками та вміннями з конкретних професій і спеціальностей [6].

У науковому дослідженні О. Шквир зазначено, що професійна підготовка – це процес формування фахівця для однієї з галузей, пов'язаних з оволодінням певним заняттям, професією [45].

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців належить до активно досліджуваних у педагогічній науці. У науковій літературі підготовку фахівців розглядають у різних аспектах. Так, наприклад, загальні питання висвітлюють М. Бакум, С. Гончаренко, К. Корсак, В. Кушнірук, А. Лігоцький, В. Луговий, П. Олійник, С. Сисоева, М. Солдатенков та ін.; культурологічні аспекти цієї проблеми ґрунтовно відображені в

працях І. Беха, В. Виткалова, В. Гриньової, В. Кременя, С. Подмазіна та ін.; обґрунтування доцільності спеціальної підготовки кадрів, визначення її змісту, форм, методів, умов з урахуванням специфіки професійної діяльності представлено в працях Є. Барбіної, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Лозової, В. Луначека, Н. Ничкало, М. Романішиної, О. Романовського та ін. На сучасному етапі професійна підготовка потребує якісного оновлення, що і спонукає до подальшої розробки цієї проблеми.

Акцентуючи увагу на ролі вищої школи як соціального інституту, науковець розглядає якість професійної підготовки як цілісну сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності й дозволяє йому мати певну соціальну цінність і відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність займати в майбутньому соціальні рівні, адекватні здібностям і кваліфікації в системі соціо професійних відносин; нести особисту соціальну й юридичну відповідальність за рішення, що приймаються [18].

Професійна готовність майбутніх фахівців як вища форма фахової зрілості й спроможність вести самостійну діяльність є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Різні аспекти формування та види професійної компетентності економістів досліджували: Н. Баловсяк (інформаційна компетентність економіста), О. Загородна (комунікативна компетентність економіста), О. Зарубіна (розвиток професійної компетентності економіста-менеджера), Л. Дибкова (індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів). Питання професійної підготовки майбутніх економістів порушено у значній кількості публікацій, зокрема В. Власова й І. Власюка. Проблему розглянуто саме крізь призму компетентнісного підходу, враховуючи ті вимоги, які висуває ринок праці до підготовки майбутніх кваліфікованих працівників.

Вища освіта може бути визнана якісною за умов задоволення потреб і вимог особистості як споживача освітніх послуг, замовника-роботодавця, держави та світової освітньої і наукової спільноти. Споживач освітніх послуг визнаватиме вищу

освіту якісною тільки тоді, коли ця освіта гарантуватиме йому як особистості реалізацію власних здібностей, отримання сучасних знань, умінь і навичок, достатній рівень оплати праці, конкурентоспроможність як фахівця на ринку праці. Замовник-роботодавець вимагає від фахівця високої професійності, компетентності, готовності до високопродуктивної діяльності, спрямованої на досягнення підприємством конкурентоспроможності. Держава прагне через вищу освіту забезпечити формування та розширене відтворення інтелектуального потенціалу нації.

У сучасних умовах основним завданням дидактики вищої школи як однієї із провідних підсистем сучасної педагогіки є забезпечення високої якості засвоєння студентами знань, сформованості в них умінь і навичок, необхідних для обраної професії.

Розглядаючи проблему визначення мети підготовки фахівців у сучасній системі вищої освіти, науковці акцентують на необхідності вирішення завдань, які значно розширилися та змінилися. Наголошено на таких аспектах:

1) ідеться про «мультипрофесійну» підготовку – підготовку фахівців, здатних ефективно діяти не лише в межах окремих традиційних галузей науки, а й у сфері нових наукових галузей, що виникають упродовж професійної діяльності фахівця як наслідок прискорення темпів науково-технічної еволюції;

2) підготовка фахівця до професійної діяльності в сучасних умовах вимагає не стільки енциклопедичних знань, скільки, з одного боку, уміння віднайти й отримати необхідну інформацію та зробити правильні висновки, а з іншого боку, – продемонструвати володіння специфічними професійними психомоторними навичками;

3) отримання освіти впродовж усього життя та розвиток нових форм навчання з використанням інформаційних технологій надають можливість більш гнучко реагувати на зміни потреб ринку праці [38, с. 12].

Аналіз сучасної теорії і практики професійної підготовки в закладах вищої освіти дає підстави для визначення таких її ознак:

- формування системи професійно значущих знань, умінь і якостей, форм поведінки, індивідуальних способів виконання професійної діяльності; широкопрофільність підготовки;
- формування сучасного стилю цілісного науково-професійного мислення; готовності до професійного саморозвитку, безперервної освіти і самоосвіти;
- формування соціальної і професійної позиції, розвиток професійних здібностей та особистісних якостей (самостійність, активність, креативність, мобільність, комунікативність та ін.);
- забезпечення готовності майбутніх фахівців до індивідуально-творчого виконання професійних функцій, до інноваційної діяльності;
- прикладний характер підготовки, забезпечення єдності, інтеграція її теоретичної і практичної складових; упровадження дуальної освіти [30].

Отже, сучасні дослідники вносять доповнення у визначення сутності поняття «професійна підготовка» і включають в нього показники не тільки когнітивного характеру, а й ті, які мають соціальну значущість. Цей підхід ґрунтується на виконанні вищою школою своєї соціальної функції. Завданням вищої школи як соціального інституту визначається сприяння професійній самореалізації індивіда, навчання його професійно спрямованій взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем [18].

Одне з найбільш повних визначень поняття «професійна підготовка», що нам імпонує, наводить Т. Танько: «Професійна підготовка – це система організаційно-педагогічних заходів, що передбачають формування в особистості професійної орієнтації, системи знань, умінь, навичок і професійної готовності, яка, зі свого боку, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здібною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконувати» [42].

На нашу думку, саме спрямованість професійної підготовки здобувачів вищої освіти є визначальним чинником, що впливає на зміст, структуру й організацію такої підготовки.

Для розуміння особливостей практичних аспектів професійної підготовки здобувачів освіти проаналізуємо освітні програми підготовки бакалаврів і магістрів, які забезпечуються кафедрою соціальної педагогіки та соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету.

Підготовка «бакалавр соціальної роботи, соціальний педагог» на психолого-педагогічному факультеті КДПУ розпочалася з 2015-2016 навчального року. Освітня програма за спеціальністю 231 Соціальна робота ступеня вищої освіти «бакалавр» забезпечує комплексну підготовку кадрів із соціальної роботи з різними типами клієнтів соціальної сфери та зумовлює потребу у фахівцях, здатних розв'язувати актуальні проблеми, складні задачі інноваційного характеру у сфері освітніх, педагогічних наук з акцентом на соціально-педагогічну роботу з дітьми та молоддю в закладах освіти, установах соціального захисту та соціально-педагогічного супроводу (служби у справах дітей, інклюзивно-ресурсні центри, центри соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді, молодіжні центри тощо).

Об'єктом вивчення та професійної діяльності є особи, родини, соціальні групи та громади, які потребують підтримки для покращення здоров'я, соціального функціонування та загального благополуччя. Цілі навчання – підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери або у процесі навчання, зокрема управління соціальними процесами та процесами, які типові для індивідуального розвитку особистості, що передбачає застосування певних теорій і методів соціальної роботи та характеризується комплексністю і невизначеністю умов, зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту; визначати проблеми та потреби людей і спільнот на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному та структурному.

Освітньо-професійна програма спрямована на отримання бакалаврами глибоких знань і формування професійних компетентностей у сфері соціально-педагогічної діяльності, а саме: підтримання та надання кваліфікованої допомоги особам,

групам людей, громадам із метою розширення або відновлення їх здатності до соціального функціонування; застосування педагогічних, психологічних, соціальних і технологій соціально-педагогічної діяльності в закладах освіти в реальному суспільстві, у різних соціумах. Програма забезпечує комплексну соціально-педагогічну та психолого-педагогічну підготовку здобувачів, ґрунтовне вивчення технологій соціально-педагогічної діяльності в закладах освіти та соціальної роботи з різними типами клієнтів соціальної сфери.

Програма передбачає комплексну практичну підготовку: дві навчальні (професійно-орієнтована, соціально-педагогічна) та дві виробничі (соціально-виховна, корекційно-реабілітаційна) практики. Здобувачі, формуючи індивідуальну освітню траєкторію, мають можливість обрати спеціалізовані соціально-педагогічні дисципліни.

Враховуючи соціальне замовлення, кафедрою соціальної педагогіки та соціальної роботи у 2020 році розпочато роботу над освітньо-професійною програмою «Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки другого (магістерського) рівня вищої освіти. Під час формулювання мети та програмних результатів навчання ОП було враховано галузевий контекст і регіональні аспекти, зокрема відкриттю ОП передували відгуки керівників баз практичної підготовки студентів спеціальності 231 Соціальна робота та звернення випускників кафедри щодо необхідності здобуття ступеня вищої освіти магістр. Переважна більшість студентів за окресленою ОП здобувають освіту у зв'язку з оновленням кваліфікаційних вимог до тих посад, які вони обіймають. Це підтверджує нестачу кваліфікованих кадрів соціально-педагогічної сфери, тому університет ставить за мету цей попит задовольнити.

Освітня програма «Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю» враховує вимоги Стандарту вищої освіти за спеціальністю; є студентоцентрованою; втілює принципи академічної свободи; дозволяє формувати індивідуальну освітню траєкторію; залучає до освітнього процесу роботодавців і

професіоналів-практиків; враховує практику вітчизняних і зарубіжних ЗВО; орієнтується на потреби здобувачів вищої освіти та роботодавців.

Освітньо-професійна програма спрямована на отримання магістрами глибоких знань і формування компетентностей із розв'язання складних задач у сфері освітньої практики, а саме: із провадження соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю, застосування інноваційних практик організації виховної роботи, зокрема позакласної та позашкільної, вивчення виховних впливів на особистість молодої людини в контексті її соціалізації, що здійснюється як у закладах освіти, так і в інших організаціях та установах. Освітньо-професійна програма спрямована на виконання соціального замовлення задля підготовки кваліфікованих кадрів у такій важливій галузі педагогічної діяльності та освітньо-виховної практики, як соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю. Програма оптимально поєднує освітні компоненти загальнопедагогічного та соціально-педагогічного спрямування. Нею передбачено два види виробничої практики: соціально-педагогічна й асистентська (у закладі вищої освіти). Базами практик є заклади освіти різного рівня. Для соціально-педагогічної практики базами практик можуть виступати різні соціальні служби, орієнтовані на провадження соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю.

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери – справа надзвичайно серйозна з огляду саме на її міждисциплінарність за спеціальністю 231 Соціальна робота та 011 Освітні, педагогічні науки (освітньо-професійна програма «Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю»). Визначимо детальніше особливості освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти за зазначеними програмами (Табл. 3.2).

У контексті нашого дослідження логічним є відстеження взаємозв'язку між процесом соціалізації здобувачів вищої освіти та їхньою практичною підготовкою протягом всього періоду навчання. Для аналізу візьмемо навчальні плани підготовки бакалаврів і магістрів за освітніми програмами, описаними вище, і програми всіх видів практик, які є обов'язковими для

формування професійної компетентності майбутнього фахівця із соціальною освітою.

Таблиця 3.2

Особливості освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти

Бакалаври	Магістри
<p>Програма забезпечує комплексну соціально-педагогічну та психолого-педагогічну підготовку здобувачів вищої освіти, ґрунтовне вивчення технологій соціально-педагогічної діяльності в закладах освіти та соціальної роботи з різними типами клієнтів соціальної сфери. Програма передбачає комплексну практичну підготовку: дві навчальні (професійно-орієнтована, соціально-педагогічна) та дві виробничі (соціально-виховна, корекційно-реабілітаційна) практики. Здобувачі вищої освіти, формуючи індивідуальну освітню траєкторію, мають можливість обрати спеціалізовані соціально-педагогічні дисципліни.</p>	<p>Освітньо-професійна програма спрямована на виконання соціального замовлення задля підготовки кваліфікованих кадрів у такій важливій ділянці педагогічної діяльності й освітньо-виховної практики, як соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю. Програма оптимально поєднує освітні компоненти загальнопедагогічного та соціально-педагогічного спрямування. Програмою передбачено два види виробничої практики: соціально-педагогічна й асистентська (у закладі вищої освіти). Базами практик є заклади освіти різного рівня, для соціально-педагогічної практики базами практик можуть виступати різні соціальні служби, орієнтовані на провадження соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю.</p>

Джерело: складено автором.

Аналіз робочих програм практичної підготовки здобувачів вищої освіти (і бакалаврів, і магістрів) дав змогу виявити певні закономірності, а саме:

1. Усі програми професійно спрямованих навчальних програм містять практичний компонент, який, зі свого боку,

передбачає як ознайомлення студентів із прийомами та методами роботи, так і безпосереднє включення їх у діяльність під керівництвом досвідчених педагогів-консультантів – наставників і викладачів;

2. Реалізація практичного компонента навчання вимагає спільних зусиль із боку керівників закладів освіти і практичних фахівців на місці проходження практики;

3. На ефективність практичного навчання впливає характер відносин між студентом і його педагогом-наставником; методи навчання, керівництва й оцінки результатів; об'єктивні умови, у яких проходить практика.

У процесі планування й організації практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів були визначені наступні умови ефективного проведення соціально-педагогічної практики:

- практична підготовка студентів – майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників повинна бути неперервною протягом усього періоду навчання;

- зміст і форми проведення практики повинні поступово вдосконалюватися, практика має носити дослідницький характер (давати можливість дослідити різноманітні соціально-педагогічні та соціально-психологічні проблеми);

- соціально-педагогічна практика повинна проводитися під керівництвом викладача-наставника, який буде закріплений за студентом на період проходження практики та період звіту за результатами практики;

- практична підготовка повинна давати студентам можливість не тільки використовувати одержані знання після закінчення навчання, але і проявити себе, апробувати інноваційні технології соціальної та соціально-педагогічної діяльності.

Програми практик розробляються відповідно до соціального замовлення, а воно, як відомо, є найкращим лакмусовим папірцем для визначення ефективності такої підготовки. Якщо студенти під час проходження різних видів практик демонструють наявні ґрунтовні теоретичні знання та вчать їх застосовувати практично, то це, очевидно, є свідченням комплексного підходу до їх підготовки – як

теоретичної, так і практичної. Вивчення навчальних дисциплін, зокрема спеціальних, передує практиці, тобто дотримується логічність освітнього процесу.

Отже, опишемо програми всіх видів практичної підготовки бакалаврів і магістрів.

Професійно-орієнтована практика – перший вид практичної підготовки бакалаврів спеціальності 231 Соціальна робота (спеціалізація Соціальна педагогіка). Саме тому організації та проведенню цієї практики приділяється особлива увага. Важливо, щоб під час проходження практики студенти усвідомили відповідальність і соціальну значущість професії соціальний педагог, соціальний працівник. Не менш важливою є демонстрація всіх складнощів професії – постійна взаємодія з різними категоріями клієнтів, усвідомлення чужого горя, недосконалість системи соціального захисту і, як наслідок, неспроможність надати допомогу тощо.

Мета професійно-орієнтованої практики – ознайомлення студентів із специфікою роботи в закладах соціальної сфери; максимальне наближення студентів до реальних умов майбутньої практичної діяльності; формування професійно значущих і професійно особистісних якостей.

Основними завданнями практики визначено: забезпечення «занурення» студентів у реальне оточення соціальних установ; психологічна адаптація студентів до обраної спеціальності соціального працівника; ознайомлення із сучасним станом соціальної та педагогічної роботи в закладах соціальної сфери; вивчення соціальних технологій, що використовуються в практиці роботи різних установ соціального обслуговування населення; ознайомлення з основними видами соціального інструментарію, який використовують фахівці у своїй діяльності; формування та розвиток в майбутніх соціальних працівників умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості; організація ділового спілкування студентів із професійними соціальними працівниками; формування первинних навичок взаємодії з клієнтом.

Освітні компоненти, під час вивчення яких студенти опановують теоретичну складову соціалізації (поняттєвий апарат, методологія, концепції дослідження соціалізації, форми, принципи, чинники, етапи соціалізації, особливості процесу соціалізації різних вікових груп, ресоціалізація тощо) логічно передують передбаченим видам практики, під час яких студенти мають змогу практично «соціалізовуватися», тобто розвивати особистісні якості, зокрема комунікабельність, емпатійність, толерантність, стресостійкість тощо.

Так, перш ніж студенти будуть проходити професійно-орієнтовану практику, вони вивчають дисципліни, програмні результати яких відповідають формуванню усвідомленого ставлення до майбутньої професії через підвищення рівня соціалізації особистості студента. Це, зокрема, етика соціально-педагогічної роботи, соціалізація особистості, соціальна педагогіка, педагогіка, вступ до спеціальності.

Соціально-педагогічна практика відбувається на другому році навчання, коли студентство вже опанувало певні освітні компоненти і може починати впроваджувати отримані знання на практиці. Мета соціально-педагогічної практики полягає в забезпеченні майбутніх соціальних педагогів набуття практичних умінь і навичок в соціально-педагогічній діяльності, що відповідає Державному освітньому стандарту і кваліфікаційним вимогам соціального педагога. Необхідність соціально-педагогічного практичного навчання диктується тим, що студент повинен зростати професійно, змінюючи об'єм і рівень власних знань, закріплюючи навички та вміння.

Базою саме цього виду практики традиційно є заклад загальної середньої освіти, де студенти безпосередньо працюють в психологічній службі – осередку соціально-педагогічної роботи школи. Соціальний педагог і практичний психолог як працівники психологічної служби закладу безпосередньо допомагають практикантам опанувати практичні аспекти соціально-педагогічної роботи.

Для успішного проходження соціально-педагогічної практики здобувачам вищої освіти викладаються такі

дисципліни: педагогіка, вікова психологія, основи психогігієни. Отже, на час проходження соціально-педагогічної практики в закладах освіти бакалаври соціальної роботи вже мають певний багаж теоретичних знань, які вивчили за три семестри. Тобто завдання соціально-педагогічної практики є більш ускладненими в порівнянні із завданнями практики професійно-орієнтованої. Процес соціалізації практикантів відбувається за різних обставин: спілкування з дитячим колективом, підпорядкування адміністрації закладу (бази практики), виконання практичних завдань соціального педагога школи (провести виховну бесіду з учнем «групи ризику», провести рейд «зовнішній вигляд», організувати соціальну діагностику, виховний профілактичний захід з учнями тощо).

Метою *соціально-виховної (літньої) практики* є засвоєння здобувачами вищої освіти методів роботи з дітьми різних категорій з організації дозвіллевої діяльності в період літніх канікул. Літня педагогічна практика проводиться у формі засвоєння основ соціально-педагогічної діяльності з дітьми, надання їм соціально-педагогічної допомоги в умовах тимчасового колективу.

Завдання практики: вивчити зміст та основні характеристики соціально-педагогічних установ в умовах формування тимчасового дитячого колективу; формування та розвиток у студентів умінь і навичок самостійної роботи з тимчасовим дитячим і юнацьким колективом у період літніх канікул; опанування різноманітними формами й методами індивідуальної та групової соціально-педагогічної діяльності в період літніх канікул на основі аналізу психолого-педагогічних характеристик кожної дитини; опанування студентами навичками індивідуальної виховної роботи з дітьми та підлітками, що мають проблеми міжособистісного спілкування, навичками соціального навчання; розвиток відповідального і творчого ставлення до проведення соціально-педагогічної роботи з дітьми та підлітками; сприяння формуванню умінь установлювати професійно-етичні відносини з колегами.

До початку проходження цієї практики студенти вивчають такі дисципліни: соціальна психологія, спеціальна педагогіка, інклюзивна освіта, методика соціально-виховної роботи. Проходження соціально-виховної практики дає змогу студенту опанувати такі соціальні та професійні ролі, як наставник, лідер дитячого колективу, керівник гуртка, волонтер, молодіжний працівник. Це дає підстави стверджувати, що соціально-виховна практика здатна забезпечити те середовище, де студент соціалізується в нових ролях – соціальній і професійній.

Корекційно-реабілітаційна практика – найбільша за кількістю кредитів ЄКТС, відбувається на четвертому році навчання бакалаврів соціальної роботи.

Мета практики – освоєння студентами технології соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей.

Завдання практики: індивідуальна практика комплексного застосування соціально-педагогічних методів для аналізу соціальної ситуації; формування чітко виражених професійних навичок соціального педагога в соціальній сфері; закріплення мотиваційної структури в роботі з обраною спеціальністю; використання матеріалу професійної діяльності практико-орієнтованих курсів із соціально-педагогічних технологій роботи з дітьми, молоддю, сім'єю, людьми похилого віку, безробітними тощо; практичне засвоєння ряду методик та умінь соціального педагога в соціальній сфері в галузі консультування, корекції та реабілітації; уміння вести спостереження за перебігом соціально-педагогічного консультування; уміння фіксувати проміжні результати впливу на клієнта.

Навчальні дисципліни, що передбачені навчальним планом підготовки бакалаврів до початку практики: соціальний супровід сім'ї, спеціалізовані соціальні служби, інноваційні моделі надання соціальних послуг, основи психодіагностики, соціальної профілактики та психокорекції. Отже, до початку проходження останньої практики здобувачі освіти практично завершують вивчення спеціальних дисциплін, а отже вони здатні реалізувати свій професійний потенціал під час проходження практики.

Виробнича соціально-педагогічна практика для здобувачів ступеня вищої освіти «магістр» є обов'язковим компонентом процесу фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів, важливим етапом їхнього професійного зростання. Практична підготовка забезпечує встановлення безпосереднього зв'язку між теорією та практикою, оскільки в умовах реальної професійної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь здобувачів освіти, що зумовлює оволодіння ними складниками професійної компетентності. Процес проходження соціально-педагогічної практики дозволяє студентам: уявити структуру, будову суспільства, у якому знаходиться людина; представити механізм взаємодії елементів суспільного устрою, характер дій соціальних об'єктів і їхньої соціально-педагогічної регуляції; вона допомагає побачити ті або ті причини активності особистості, особливості засобів якими користуються соціальні педагоги для регуляції поведінки особистості та її корекції і вдосконалення. Програма виробничої соціально-педагогічної практики складається згідно зі змінами, що відбуваються в суспільстві, новими підходами до професійної діяльності, що сприяють позитивній самореалізації, задоволенню творчих зацікавлень і нахилів, фахівець (соціальний педагог) повинен мати високий рівень професійної практичної соціально-педагогічної підготовки в роботі з категоріями «груп ризику», що передбачає широку освіту, яка включає і оволодіння спеціальними знаннями в галузі психології та педагогіки, тренінгом спілкування, технологіями роботи, навичками безперервного самовдосконалення.

Метою виробничої соціально-педагогічної практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих в процесі вивчення циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок, ознайомлення безпосередньо в установі з процесом надання соціально-педагогічної допомоги, відпрацювання вмій, оволодіння здобувачами освіти сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування в них професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних

ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Серед основних завдань практики варто виокремити такі:

- комплексне вивчення системи соціально-педагогічної діяльності;
- набуття досвіду здійснення науково-дослідної роботи з вирішення соціально-педагогічних проблем;
- опанування технології проведення соціально-педагогічної роботи за різними напрямками;
- набуття досвіду організації та проведення соціально-виховної роботи;
- закріплення і поглиблення знань із соціально-педагогічного циклу дисциплін, розширення обсягу теоретичних знань із фаху;
- формування готовності до роботи в закладах освіти різних типів;
- розвиток особистих якостей, які необхідні у професійній діяльності соціального педагога.

Основні освітні компоненти, вивчення яких передує практиці: педагогічна та професійна психологія, теорія, методика й інноватика позашкільної та соціально-виховної роботи, освітня політика, організаційно-адміністративна робота в соціально-педагогічній сфері. Під час проходження виробничої соціально-педагогічної практики магістри можуть виконувати обов'язки соціального менеджера в соціальних інституціях, самостійно здійснювати соціально-педагогічне консультування різних категорій клієнтів тощо.

Виробнича асистентська практика магістрантів у закладах вищої освіти – це важлива частина підготовки фахівців ступеня вищої освіти «магістр», спрямована на закріплення та реалізацію в умовах освітнього процесу у ЗВО набутих студентами предметних і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

Метою такої практики визначено забезпечення практичної підготовки магістрантів до професійної освітньої діяльності

викладача вищої школи; забезпечення особистісної готовності магістрів до практичної реалізації набутих у процесі навчання фундаментальних знань про теоретико-методологічні аспекти педагогічної діяльності, принципи її організації та форми проведення.

Виступаючи як інтегральний фактор професійного навчання та самостійної професійної діяльності майбутніх фахівців, виробнича асистентська практика вирішує декілька важливих завдань. Завдання практики:

- ознайомлення з основними законодавчими документами, що стосуються вищої школи;

- вивчення системи профорієнтаційної роботи ЗВО;

- вивчення системи навчальної, наукової, виховної роботи у ЗВО, зокрема досвіду та системи роботи випускової кафедри та викладача-керівника практики;

- ознайомлення з основними принципами, формами й методами викладання спеціальних дисциплін у вищій школі;

- поглиблення та закріплення набутих теоретичних знань із спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, застосування їх під час розв'язання конкретних завдань практики;

- формування вмінь планування й організації навчально-методичної

роботи викладача, оволодіння методикою розробки навчально-методичних матеріалів для використання в процесі підготовки фахівців ступеня вищої освіти «бакалавр»;

- оволодіння методикою проведення різних типів аудиторних занять у вищій школі й організації самостійної роботи студентів;

- розвиток професійних умінь педагогічної діяльності викладача;

- вироблення умінь професійного та педагогічного спілкування із студентською аудиторією;

- виховання морально-етичних якостей викладача вищої школи, потреби в самоосвіті;

- мобілізація особистісного потенціалу застосування новаторського підходу до викладацької діяльності, набуття

навичок і вмій ретроспективного аналізу результатів здійсненої праці;

- розвиток педагогічних умінь і здібностей, активізація ресурсів особистісного самовдосконалення та професійної саморефлексії.

Для успішного проходження асистентської практики у ЗВО навчальним планом передбачено вивчення таких дисциплін: актуальні проблеми соціальної педагогіки, дидактичні системи у вищій школі, інноваційні технології навчання та виховання, педагогічний контроль у системі освіти.

Візуалізуємо систему практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у Криворізькому державному педагогічному університеті (Табл. 3.3)

Таблиця 3.3

Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів

Вид практики	Рік навчання	Спеціальні компетентності, сформовані у процесі практичної підготовки
Бакалавр		
Професійно-орієнтована	1 рік	Знання та розуміння сутності, значення та видів соціальної роботи й основних її напрямів; здатність прогнозувати перебіг різних соціальних процесів; знання та розуміння організації і функціонування системи соціального захисту й соціальних служб.
Соціально-педагогічна	2 рік	Здатність до виявлення, соціального інспектування й оцінки потреб вразливих категорій громадян, зокрема, які опинилися у складних життєвих обставинах; здатність до аналізу педагогічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості.
Соціально-виховна	3 рік	Здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх

Продовження таблиці 3.3

		індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей; здатність до розробки та реалізації соціальних проєктів і програм; здатність до генерування нових ідей і креативності у професійній сфері; здатність застосовувати сучасні педагогічні тренди і технології під час соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю.
Корекційно-реабілітаційна	4 рік	Здатність застосовувати сучасні експериментальні методи роботи із соціальними об'єктами в польових і лабораторних умовах; здатність до провадження реабілітації виховного предметно-просторового середовища закладу освіти; здатність до використання матеріалу професійної діяльності практико-орієнтованих курсів із соціально-педагогічних технологій роботи з дітьми, молоддю, сім'єю, людьми похилого віку, із безробітними та ін.
Магістр		
Соціально-педагогічна	1 рік	Здатність розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення.
Асистентська	1 рік	Здатність враховувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти.

Джерело: складено автором.

На підставі вище викладеного можна зробити **висновок**, що навчання здобувачів вищої освіти, незалежно від рівня освіти,

включає два процеси, що відбуваються паралельно. З одного боку, у закладі вищої освіти йде традиційне академічне навчання – від теорії до практики. З іншого боку, безпосередньо на базах різноманітних видів практик студенти проходять підготовку, де опановують усе через власний досвід.

Теорія і практика утворюють діалектичну єдність. Основне положення концепції практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів ґрунтується на тому, що ми зможемо підготувати грамотного та самостійно мислячого фахівця тільки в тому випадку, якщо будемо враховувати обидва процеси.

Під час практики студенти проходять процес професійної соціалізації, формується професійна свідомість, відповідно до якої вони конструюють власну дійсність. Студент не тільки адаптується до соціального середовища, але і творить його. Усе це відбувається в діалектичній взаємодії студента та його соціального оточення. У випадку навчальної практики суспільство розглядається в межах соціально-педагогічної установи. Студенти, які пройшли практику за цією програмою, погодилися також із тим, що без осмислення та рефлексії важко уявити собі формування повноцінних практичних умінь. Надзавданням практичної підготовки повинно стати розвиток самостійної та критичної соціалізації студентів, що особливо важливо для їх подальшого професійного росту. До цього ми повинні прагнути, якщо хочемо готувати справжніх мислячих професіоналів з активною життєвою позицією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєенко Т. Соціалізація особистості: можливості й ризики : науково-метод. посіб. Київ, 2007. 152 с.
2. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 952 с.
4. Голованова Н. Социализация и воспитание ребенка. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 272 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

6. Гончаренко С. Фундаменталізація професійної освіти. *Kształceniezawodowe: pedagogikai psychologia*. 2006. № 7. С. 165–175.
7. Грищенко І. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів. *Актуальні проблеми економіки*. 2010. № 7 (109). С. 59.
8. Дмитрук Л. Проблема адаптації українських та іноземних студентів-першокурсників до навчального процесу : зб. наук. праць. *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*. Умань : УДПУ, 2019. Вип. 2. С. 32–38.
9. Дубініна О. В. Інформаційне забезпечення організаційного механізму діяльністю ЗНЗ. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 1. С. 40–48.
10. Зверева І. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика : монографія. Київ : Правда Ярославичів, 1998. 394 с.
11. Ващук Ф. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с.
12. Каиров І. Педагогическая энциклопедия. Москва : Советская энциклопедия. Т. 3. 1964–1988.
13. Климов Е. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996. 512 с.
14. Ковальова І. Розвиток науково-технічної творчості молоді України 1985–1990 рр. : автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Донецький держ. ун.-т. Донецьк, 1996. 20 с.
15. Кононко О. Як виявити рівень самостійності учнів. *Початкова школа*. 1989. № 1. С. 40–43.
16. Корнев М. Соціальна психологія : підручник. Київ : Київський університет ім. Тараса Шевченка, 1995. 304 с.
17. Крайнік О., Сергієнко Т. Теоретичні аспекти особливостей міжнародного співробітництва у галузі освіти в Україні : тези доповідей I Міжнародної науково-практичної конференції «Реалізація спільних міжнародних проєктів та реформування відносин: наука, виробництво і ринок». Одеса : Балан В. О., 2018. № 1. 116 с.
18. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
19. Крисюк Г. Психологічні особливості соціалізації студентської молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць. Київ : Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ, 2009. Т. XI. Ч. 1. 620 с.
20. Крысько В., Саракуев Э. Введение в этнопсихологию. Москва, 1996. 344 с.
21. Лавриченко Н. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. Київ : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с.

22. Лемак М., Петрищев В. Методичне видання психологу для роботи. *Діагностичні методики*. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші. 2011.
23. Макаренко А. Собрание сочинений: в 7 т. Москва, 1957. Т. 2. 220 с.
24. Міжнародне співробітництво та інтеграція у галузі освіти як важливий фактор конкурентоспроможності української освітньої системи. *Наукові записки. Історичні науки*. 2013. Вип. 21. С. 149–155.
25. Овчаренко Г. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецькопедагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
26. Онушкин В., Огарев Е. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. Санкт-Петербург ; Воронеж, 1995.
27. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. *Кн. 2 : Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія*. Чернівці : Книги – XXI, 2010. 464 с.
28. Парсонс Т. Система современных обществ. Москва : Аспект Пресс, 1997. 270 с.
29. Про вищу освіту : Закон України . Відомості Верховної Ради, 2014, № 37–38, ст. 2004 (зі змінами згідно Закону № 2745-VIII від 06.06.2019). Відомості Верховної Ради, 2019. № 30.
30. Рогова Т. Професійна підготовка студентів у ВЗН: її знаки та якість : зб. наук. праць. Сер. : «Педагогіка та психологія». Харків, 2017. Вип. 56. С. 294–301.
31. Розум С. Психология социализации и социальной адаптации человека. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 365 с.
32. Рудик А. Професійна підготовка майбутніх учителів математики до технологізації освітнього процесу в умовах профільної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2021. 320 с.
33. Русова С. Нова школа соціального виховання. Катеринослав : Ляйпціг, 1924. 154 с.
34. Савенкова Л. Формування у студентів інформаційної культури як основи самоосвіти. *Теорія і практика навчання та виховання* : зб. наук. праць. Сер. 17. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 6. 267 с.
35. Савченко С. Науково-теоретичні засади адаптації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього 31 простору : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук Луганськ, 2004. 42 с.
36. Семиченко В. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза : учеб. пособ. Полтава, 1989.
37. Сисоева С., Соколова І. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання. Київ : ВД ЕКМО, 2010.

38. Булах І., Волосовець О., Вороненко Ю. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія. Дніпропетровськ : АРТПРЕС, 2003. 212 с.
39. Соціалізація в системі категорій і понять соціальної педагогіки. *Науковий вісник Чернівецького університету* : зб. наук. праць. Вип. : Педагогіка та Психологія. С. 449–450.
40. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад. В. Волович, В. Тарасенко, М. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В. Воловича. 1998, 736 с.
41. Сухомлинський В. Избранные произведения: В 5 т. Київ, 1979. Т. 1. 474 с.
42. Танько Т. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.
43. Філософський словник соціальних термінів / за ред. В. Андрущенко. Київ ; Харків, 2002. 670 с.
44. Хомич Л. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 443 с.
45. Шевчук Т. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів як невід'ємна детермінанта формування їхніх професійних компетенцій. *Науковий вісник НЛТУ України*. Серія економічна. 2017. Вип. 27 (2). С. 189-193
46. Шквир О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2004. 214 с.
47. Василюк Т. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. Дис. ... канд. пед. наук 13.00.09. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2017.

РОЗДІЛ IV СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТЕАТР ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У роботі проаналізовано дефініції «консультування», «соціально-психологічний театр», «вразлива сім'я» та інші, з'ясовано основну мету, принципи, підходи та методи консультування вразливих сімей, з'ясовано концепцію фахового супроводу вразливої сім'ї в соціально-педагогічній сфері, розроблено Програму соціально-педагогічного консультування проблемної сім'ї та сценарний план, а також доведена ефективність соціально-психологічного театру як інноваційної методики професійної підготовки здобувачі вищої освіти та методу соціально-педагогічного консультування дисфункціональних сімей.

Ключові слова: *вразлива сім'я, консультування, метод, соціально-педагогічне консультування, соціально-психологічний театр, творча драматургія.*

SECTION IV SOCIO-PSYCHOLOGICAL THEATRE FOR STUDENTS AS AN INNOVATIVE TRAINING METHODOLOGY

The paper analyses the definitions of "counselling", "socio-psychological theatre", "vulnerable family" and others, clarifies the main purpose, principles, approaches and methods of counselling vulnerable families, clarifies the concept of professional support for vulnerable families in the socio-educational sphere, develops the Programme of socio-educational counselling for a problem family and a scenario plan, and proves the effectiveness of socio-psychological theatre as an innovative method of professional training for higher education applicants.

Keyword: *vulnerable family, counselling, the method, socio-educational counselling, social and psychological theatre, creative dramaturgy.*

У сучасному суспільстві з його новим замовленням ускладнюються виховні впливи на особистість. Передусім це пов'язано із глобалізаційними змінами в інституті сім'ї. Також це детерміновано деструктивними соціальними процесами, розмиттям усталених виховних традицій та ідеалів, вектором до зміни усталеного способу сімейного життя, зростанням кількості дітей, народжених поза шлюбом, соціальної відчуженості між батьками та дітьми, розвитком нових типів сімей.

Життєдіяльність сучасної сім'ї сповнена різними важко вирішуваними, а іноді просто стресовими ситуаціями, що викликають розгубленість, невпевненість, втрату віри в себе. Це позбавляє можливості сім'ю самостійно конструктивно вирішувати питання.

Нівелювання інституту сім'ї, порушення комунікації в системі сім'ї та не здатність самостійно розвивати батьківський потенціал призводять до поширення дисфункціональних сімей. У цьому випадку сім'я не спроможна самостійно відновити власні функції, тому потребує допомоги спеціалістів, зокрема соціальних педагогів.

Професійна діяльність соціальних педагогів полягає в забезпеченні оптимальних умов для успішної соціалізації та ресоціалізації особистості. Також фахівці із соціальної роботи здійснюють допомогу вразливим сім'ям у вирішенні життєвих проблем і відновленні соціально прийнятних способів життєдіяльності. Соціальні педагоги компетентно та з найменшими витратами допомагають вразливій (проблемній) сім'ї актуалізувати внутрішні потенціали для розв'язання складних соціальних, сімейних чи інших питань. Провідною формою соціально-педагогічної діяльності соціального педагога визнано консультування.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема соціально-педагогічного консультування вразливих сімей не нова в науці, різних її аспектів торкаються у своїх дослідженнях як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Зокрема, вони аналізують і розкривають базові засади консультативної діяльності (Ю. Альошина, С. Васьківська, С. Гледдінг, Р.-А. Кочюнас,

Р. Немов та ін.); питання консультування в соціальній сфері (І. Богданова, Р. Вайнола, А. Капська, О. Карпенко, В. Ніколаєв та ін.); особливості консультування як практичної діяльності соціального педагога (Ю. Клочан, Н. Краснова, Л. Неїжпапа, С. Харченко та ін.); засади та оцінювання ефективності консультативної діяльності (П. Павленок, Г. Сухович, К. Фальковська, З. Шевців та ін.).

Так, О. Борисова, Т. Воленчук, Ю. Клочан, О. Коломієць, Д. Москальова розглядають проблему консультування в діяльності соціального педагога закладу освіти; Н. Краснова, С. Харченко, Я. Юрків, О. Пожидаєва, М. Шакурова, З. Шевців і Т. Шишковець визначають дефініцію «соціально-педагогічне консультування», а також його види, напрями, підходи до консультативної практики.

Проблеми шлюбу та сім'ї, корекції сімейної комунікації та допомоги сім'ям досліджували такі науковці, як Т. Андрєєва, А. Берещенко, Л. Бучинська, В. Зацепін, О. Карабанова, Л. Шнейдер та ін. Питання роботи з сім'ями висвітлено в роботах зарубіжних психологів, як-от: К. Роджерса, Н. Пезешкіана, В. Сатир, М. Ніколас, Р. Шварц та ін.

До сьогодні проблема динаміки сімейної системи, її демографічних характеристик та їх вплив на особливості становлення й розвитку особистості, питання технології надання психологічної допомоги сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах, є актуальною в сучасній соціально-педагогічній науці. Проблематика типології сімей, специфіка комунікацій в межах сімейної системи, основні види соціально-педагогічної та психологічної допомоги була предметом дослідження в працях багатьох педагогів і психологів: А. Адлера, Е. Берна, М. Боуена, Д. Видри, К. Вітакера, Д. Віткіна, Л. Виготського, Е. Еріксона, М. Ламб, У. Огборн, Ф. Педерсона, В. Сатир, Г. Фігдора, З. Фройда, К. Хорні, К. Юнга та ін. Дослідження зазначених науковців стали теоретико-методологічною основою фундаментальних і прикладних напрацювань із проблем сім'ї, здійснених вітчизняними психологами О. Бондарчуком, Ю. Борисенком, В. Дружиніним,

О. Захаровим, Є. Ейдемільлером, Д. Ісаєвим, Г. Костюком, І. Коном, Т. Титаренко, В. Целуйко, Н. Чепелевою та ін.

Ряд учених розглядають консультування як самостійний напрям або вид роботи соціального педагога в ракурсі розв'язання проблем окремих груп клієнтів: проблемних сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, чи подружжя (О. Белоліпцева, А. Конончук, Ж. Міцкевич, Л. Міцкевич, Е. Римашевська, Е. Яшук та ін.), різних груп школярів і батьків учнів (Т. Воленчук, О. Гаврилюк, Л. Сокольська, Т. Шишковець, В. Шульга та ін.). Проте здебільшого такі праці присвячені використанню саме консультаційної бесіди як методу соціально-педагогічної роботи фахівця або як засобу соціально-педагогічної допомоги під час роботи з різними категоріями дітей і сімей.

Швидкозмінні умови сучасного суспільства вимагають компетентної особистості з високим адаптивним потенціалом, із розвинутою толерантністю до фрустрації, яка здатна спонтанно діяти у стресових і кризових ситуаціях. Сучасна людина повинна бути проактивною, цілеспрямованою, ініціативною, здатною до життєтворчості, освіченою, компетентною, гнучкою та спонтанною, із розвиненими вольовими якостями, аутентичною. Саме перелік цих якостей і властивостей особистості дозволяє їй ефективно діяти в новому для неї середовищі.

Можливості використання театрального мистецтва як складової технології соціально-педагогічної діяльності обґрунтовано в працях Н. Миропольської, Р. Короткової, А. Капської, І. Фузейнікової та ін. Дослідження соціально-психологічного театру як інтерактивної форми здійснювали М. Кіпніс, О. Мерзлякова, І. Сергієнко, М. Павловська та ін. Крім того, Б. Брехт у своїх працях переконливо доводив соціальну значущість театру. У театральних постановках він часто звертався до публіцистичних засобів, використовував ідеї психодрами (соціодрами) Я. Морено, що були засобом активізації спонтанності особистості. «Театр пригноблених» А. Боаля спрямований на розвиток здатності знаходити альтернативні моделі поведінки у складних ситуаціях. Перелічені праці науковців є

методологічними засадами використання театрального мистецтва в практиці як соціальної роботи, так і соціально-педагогічної діяльності в умовах закладу освіти – одного з провідних інститутів соціалізації дитини [32, с. 49]. Безумовно, цей досвід плідно використовується в Україні, а особливий інтерес представляє соціально-психологічний інтерактивний театр.

Соціально-психологічний театр – форма групової корекційно-розвивальної та профілактичної роботи, спрямована на розв’язання таких завдань [22]:

- формування і розвиток навичок спілкування та міжособистісної взаємодії;
- розвиток емоційного (сенсорного) досвіду;
- профілактика особистісних девіацій і соціальних проблем.

Соціально-психологічний інтерактивний театр – це інноваційна методика, що передбачає включення в події вистави глядачів, які цю виставу дивляться (interaction – взаємодія). У процесі інтерактивної вистави глядачі повинні виконувати певні дії, як-от: голосувати, давати відповіді на поставлені запитання, виконувати певні ролі в окремих сценах тощо.

Як і будь-яка вистава, інтерактивна має розвиватися за чітким сюжетом, водночас, на відміну від звичайної вистави, вона передбачає участь глядача, який може навіть впливати на розвиток самого сюжету [5].

Сценарії соціально-психологічного інтерактивного театру пишуться на основі типових випадків із реального життя. Провідною темою є маніпулювання (численні способи провокації глядачів палити, вживати наркотичні засоби проти свого бажання тощо), а також прийоми, що дозволяють розвивати резистентність особистості.

До основних функцій соціально-психологічного інтерактивного театру належать: пізнавальна, комунікативна, профілактична, корекційна, терапевтична тощо. Реалізація цих функцій сприятиме розвитку резистентності, соціальної компетентності особистості, усвідомленню її соціальних моделей

поведінки, що забезпечить нейтралізацію негативних життєвих чинників і попередить дезадаптацію та маргіналізацію особистості [33, с. 51].

Крім того, у своїх дослідженнях В. Шахрай виокремлює такі профілактично-терапевтичні механізми театрального мистецтва: рольовий; творчий; аналітико-проектувальний; практико-перевірочний; емоційно-почуттєвий; комунікативно-груповий; катарсичний [33, с. 94]. Аналіз змісту перелічених механізмів дозволяє зробити висновок про їх корелятивний зв'язок із функціями, що виконує соціальний педагог: аналітико-діагностичну; прогностичну; організаційно-комунікативну; соціально-профілактичну; охоронно-захисну; соціально-педагогічної підтримки, допомоги; психотерапевтичну; корекційно-реабілітаційну; кординаційно-організаційну [17, с. 81-82].

Результатом роботи соціально-психологічного інтерактивного театру є набуття умінь і навичок безпечної поведінки та здатність до інформування (правове, медичне, соціальне, педагогічне, психологічне) незахищених верств населення і формування у них позитивного соціального досвіду; набуття людиною, яка знаходиться у складних життєвих обставинах, здатності брати на себе відповідальність за своє життя, шукати й актуалізувати власні ресурси; обговорення та спільний пошук способів вирішення соціальних проблем волонтерами та їх клієнтами. Очевидним і цінним є те, що соціально-психологічний інтерактивний театр створює умови для того, аби його учасники почувалися безпечно. Це дозволяє цільовій аудиторії переосмислити свої переконання та прийняти проблеми.

Розширення можливості активної діяльності у своєму майбутньому дозволяє учаснику зробити усвідомлений вибір, змінити свою власну реальність. До соціально-психологічного інтерактивного театру передовсім залучається ініціативна та небайдужа до сьогоднішніх соціальних проблем молодь. Театр надає можливість глядачам та акторам відтворити своє минуле на

сцені, усвідомити та рефлексувати його, апробувати нові моделі поведінки, змодельовати майбутнє [22].

Найчастіше театральне мистецтво розглядають як потужний інструментарій соціальних перетворень, що покликаний реалізувати передовсім освітню функцію, тому є більшим, ніж просто розвага аудиторії.

Структура дійства соціально-психологічного театру, що складається з двох аспектів – вистави на соціально значущу тему в освітньому блоці, яку проводять одразу після спектаклю – дозволяє розглядати його як одну із форм соціальної профілактики. Вистава покликана залучити глядачів до певної тематики, зацікавити і створити певний емоційний фон. У межах освітнього блоку аудиторія продовжує міркувати на задану тему, розвивати власні думки, отримувати зворотній зв'язок, додаткову достовірну інформацію, формувати нові моделі поведінки.

Соціально-психологічний театр є ефективною формою роботи з кризовими сім'ями, адже дозволяє усвідомити її членам проблеми, що виникли в системі сім'ї, визначити і спробувати замінити неефективні форми міжособистісної взаємодії.

Використання в репертуарі театру надбань українського народу у сферах моралі, духовності, естетики, світогляду, громадянського та політичного життя є сьогодні актуальним. Вистави соціально-психологічного інтерактивного театру дозволяють інтегрувати моральне, трудове, естетичне виховання, розширювати світогляд учасників дійства.

М. Павловська підтверджує, що драматичне виховання, а в нашому випадку це використання елементів драматичного виховання в роботі інтерактивного соціально-психологічного театру, має великий та об'єктивний вплив на розвиток п'яти лісабонських компетенцій, тобто комунікація рідною мовою, здатність вчитися, міжлюдська, міжкультурна та соціальна компетенції, громадянська компетенція, підприємницька та культурна свідомість. Відштовхнувшись від них, людина зосереджується на тих компетенціях, які, на її думку, є засадничими або відповідно доповнюють освіту у сфері мультикультурного виховання [14].

Дослідження, у якому взяли участь 4 475 інформаторів із дванадцяти різних країн, продемонструвало, що студенти, які регулярно брали участь у драматичних видах діяльності [15, с. 4-9]:

- досягають більшого відчуття впевненості в комунікації;
- краще усвідомлюють свою креативність;
- успішні у вирішенні проблем;
- помітно толерантніші щодо меншин та іноземців;
- є активними громадянами;
- проявляють більше зацікавленості в участі у справах громадської діяльності і, водночас, більше цікавляться своїм виборчим правом;
- проявляють зацікавлення до інших, поглиблюють свою емпатію;
- відкриті до інших поглядів;
- винахідливі та ініціативні;
- мають краще почуття гумору;
- вони яскраві особистості.

Безперечно, що вистави соціально-психологічного інтерактивного театру сприяють створенню творчої атмосфери в колективі, відтак стимулюють розвиток ключових компетенцій. Компетенції для вразливих сімей – це ідеальний образ їх майбутнього.

Визначальною компетенцією, що формується засобом театрального мистецтва, є комунікативна. Вона передбачає опанування способами ефективної взаємодії з найближчим оточенням людини, розвиток навичок групової роботи, оволодіння різними моделями поведінки, що відповідають певному соціальному статусу.

Навчально-пізнавальна компетентність – це поєднання компетенцій нижчого ієрархічного порядку у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що складається з елементів логічної, методологічної діяльності, які співвідносяться з реальним життям.

Обговорення сценарію, характерів дійових осіб спонукають акторів до переоцінки цінностей, сприяють розширенню

світоглядних позицій. Це, зі свого боку, створює умови для формування ціннісно-сислової компетенції учасників дійства.

Участь у театральній діяльності допомагає безпосереднім виконавцям усвідомлювати власні психологічні проблеми, виявляти неефективні форми міжособистісної взаємодії, долати сором'язливість. Водночас в акторів розвивається здатність до самовдосконалення, підвищується самооцінка, відбувається духовний та інтелектуальний саморозвиток особистості.

В освітньому процесі діяльність соціально-психологічного театру відіграє непересічну роль, адже участь школярів у виставах, що моделюють ситуації з життя, допомагає розвивати в них навички взаємодії, сприяє вирішенню внутрішньо особистісних психологічних проблем (поведінкові девіації, проблеми міжособистісної взаємодії в системі «учень – вчитель», «батьки – діти»; проблеми, пов'язані з психотравмуючими ситуаціями – війна, вимушена міграція тощо).

Беззаперечно, для розвитку соціально-психологічного театру, основним завданням якого є формування системи цінностей особистості, зокрема й цінності здорового способу життя, важливим є створення нових програм відповідно до соціального замовлення, до світосприймання учасників театрального дійства, до реалій їхнього життя [31].

У своїй роботі ми використовуємо різноманітні методи, пов'язані з театральним мистецтвом, усвідомлюючи цілющу дію голосу, руху, рольової імпровізації, використання гриму, масок, костюмів, освітлення, постановки, музики тощо.

Основу соціально-психологічного інтерактивного театру закладена театральна техніка вербатім (від лат. *verbatim* – дослівне), суть якої полягає у створенні театральної вистави на основі подій реального життя учасників театрального дійства. Основу театральної дії складають матеріали інтерв'ю із представниками певних соціальних груп, які є прототипами героїв планової постановки. Розшифровки інтерв'ю і становлять канву вербатіма (документальної п'єси).

До того ж, у виставі використовуються різноманітні техніки психодрами, зокрема самопрезентація, що реалізується через

короткі рольові дії, у яких протагоніст репрезентує себе чи референту особу (цей прийом може бути використаний і у фазі розігріву); діалог, який є засобом зображення міжособистісної взаємодії в конфліктних ситуаціях; монолог – суть цієї техніки полягає у вербалізації головним героєм (протагоністом) своїх почуттів; дублювання – техніка, що передбачає вибір особи на роль «психологічного двійника» головного героя вистави; обмін ролями – сприяє розвитку здатності до децентрації учасників театральної дії; «крок у майбутнє» – техніка полягає в розігруванні альтернативних варіантів розгортання життєвих подій життя для того, щоб у головного героя була можливість обрати найкращий [30].

Отже, інтерактивний соціально-психологічний театр є експериментальною платформою для апробації інноваційних прийомів і форм взаємодії між учасниками процесу. Це створює сприятливі умови для розвитку рефлексії та здатності до децентрації як в акторів, так і у глядачів, розширює рольовий репертуар, що дає можливість гнучко реагувати в різних ситуаціях реального соціального життя, набувати нового досвіду міжособистісної взаємодії в процесі театального дійства, сприяє самовизначенню в системі соціальних стосунків. Беззаперечно, техніки психодрами, що використовуються в соціально-психологічному театрі, сприяють розвитку соціально-адаптаційного потенціалу особистості, емпатії, удосконаленню здатності до конструктивної міжособистісної взаємодії, активізації творчого потенціалу особистості, відтак створюють усі умови для багатоаспектного формування соціальної поведінки клієнтів.

Актори інтерактивного соціально-психологічного театру не професіонали. Це студенти, юнаки і дівчата, представники проблемних (вразливих) сімей, які у виставах театру показують близькі для них сюжети, проблеми та ситуації.

Глядачами театру є діти, педагоги, батьки, залежно від теми вистави та цільової аудиторії, для якої вона створюється. В образній, емоційно насиченій формі театралізованої постановки

профілактична інформація сприймається глядачами та досягає своєї мети.

Інтерактивний соціально-психологічний театр є методом запобігання та лікування. Нині метод соціально-психологічного театру в Україні і світі використовують задля психологічної та соціальної профілактики, корекції, розвитку, адаптації та реабілітації.

Отже, поєднання роботи інтерактивного соціально-психологічного театру з іншими мистецькими дисциплінами з позиції мультикультурного виховання, буде сприяти:

- активізації зв'язку між культурою та освітою;
- посиленню відчуття свободи;
- толерантнішому ставленню до культурних відмінностей;
- поглибленню міжкультурного діалогу.

Використання методів драматичного виховання дозволяє вжитися в різні ролі, розвивати їх, проживати емоції спільно з кимось. Очікування, радість, страх, надія – це ті переживання, які допомагають вразливим категоріям сімей у прийнятті щоденних злободенних або доленосних рішень. Вдало підібрана тематика інтерактивного соціально-психологічного театру може допомогти вирішити складну проблему чи запобігти ризиковій ситуації.

Теорія, методика та практика драматичного виховання вперше з'явилися у 20-х роках ХХ століття в США. У цей час В. Уорд перша у світі пропонує введення драматичних видів роботи в діяльність шкіл. Учена хоче, щоб вони були в навчальному плані поряд з художньою та музичною освітою [14, с. 9].

Творча драма приємний та ефективний спосіб дослідження світу і самого себе. Вона призводить до творчого мислення, до розуміння, до отримання власної позиції, до співпраці під час спільного вирішення проблем.

Послідовниками драматичного виховання В. Уорд у різні роки стали такі автори: Дж. Брейн Сікс – авторка книги «Creative Dramatics: An Artfor Children» («Творча драма: мистецтво для дітей»); Р. Бел Гайнінг з її книгою «Creative Drama forthe

Classroom Teacher» («Творча драма для шкільного вчителя»); Н. Маккаслін, яка є ще одною визначною фігурою в цьому напрямі. Свій підручник «Creative Drama in the Classroom» («Творча драма у класі») вона рекомендує не тільки студентам, вчителям творчої драми та керівникам театральних гуртків, але й терапевтам, соціальним працівникам, керівникам позашкільної роботи та гуртків, спеціальним педагогам.

У 60-х роках ХХ століття в США виникає новий напрям творчої драми «Theater games» («Театр гри»). Його засновницею вважають В. Сполін, яка, окрім професійної театральної діяльності, активно займалась педагогічною. У своєму дослідженні «Improvisation for the Theatre» («Імпровізація для театру») авторка робить умовивід, що грати й імпровізувати може кожен, і що талант – «просто більша індивідуальна здібність проживати і випробовувати». В основу її методу покладено вирішення соціальних проблем у грі за допомогою імпровізації, що імпонує нам, і дуже допомагає у створенні вистав інтерактивного соціально-психологічного театру.

Визначимо чотири позиції творчої драматургії (Рис. 4.1):

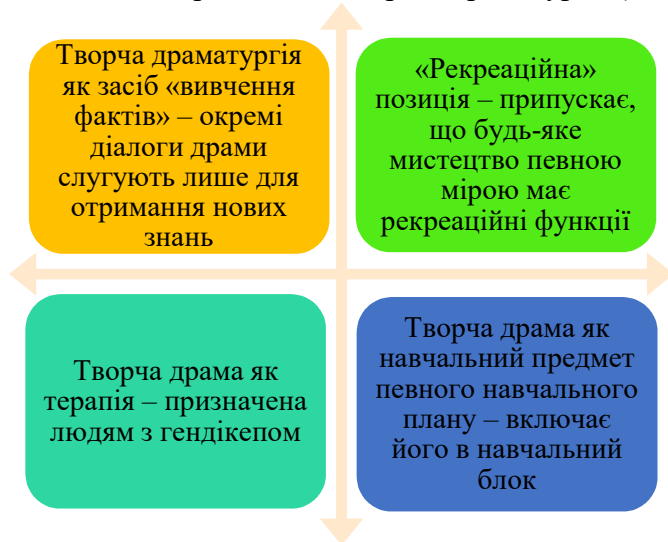


Рис.4.1. Основні позиції творчої драматургії
Джерело: складено автором на основі [14].

Інтерактивний соціально-психологічний театр зображує життя і розповідає про це іншим. Відповідно здійснюється навчання, яке стає можливим завдяки тому, що гра вимагає від гравців застосовувати набуті ними навички та спонтанно рефлексувати на зовнішні і внутрішні подразники.

У Європі творча драма з'являється після Другої світової війни у Великобританії з появою книги П. Слейда «Child Drama». Наступником П. Слейда є Б. Вей, а його книга «Development through Drama» («Розвиток через драму») стала настільною для всіх педагогів творчої драми не лише у Великобританії. П. Слейд і Б. Вей своїми трактуваннями зробили спробу відділити драму від театральної діяльності. Дослідники визначили, що драма – це не театр, а самотня виховна система, яка базується на використанні двох взаємозалежних пластів – театральних-драматичних елементів і драматичної гри.

М. Павловська у книзі «Драматичне виховання – теорія і практика» подає цілі драматичного виховання у трьох основних площинах [14]:

1. Драматична площина – уміння в драматичній області: гра в ролі, створення цілісної драми, засоби вираження; знання про драматичні види роботи і театр: драматургія, теорія, історія;

2. Соціальна площина – створення відносин у групі, кооперація, структура групи, динаміка групи, пізнання людей, життя, світу;

3. Особистісна площина – розвиток уваги, сприйняття, уяви, мислення, спілкування, емоцій, волі, творчості, інтересів, переконань, створення рейтингу цінностей.

Зауважимо, якщо об'єднати цілі, то можна сказати, що метою драматичної освіти є виховання творчої й уважної особистості, яка, крім усього іншого, здатна [14, с. 9]:

- сприймати реальність навколо себе та орієнтуватися в ній;
- ясно й чітко формулювати свої думки і не боятися їх висловлювати;
- творчо підходити до вирішення практичних завдань;
- висловлювати свої почуття, думки;
- поважати інших людей, дослухатися до них і оцінювати їхню користь, вміти покласти на них при потребі;
- піддавати свої погляди та погляди інших людей критиці, таким чином ставати відкритим до зміни у поглядах і розвиватися;

- співпрацювати з іншими над спільною роботою;
- співчувати іншим і вміти допомогти при потребі;
- володіти елементами драматичного мистецтва.

Задля виконання цих цілей на заняттях курсу «Основи сценарної роботи соціального педагога» ми використовуємо методи та прийоми драматичного виховання.

Методологічні принципи науки зумовлюють комплекс її методів як шляхів (засобів) дослідження. У сучасній науці метод визначають як особливий прийом або систему прийомів, що застосовується в будь-якій науково-практичній діяльності. Прийом не є самостійною одиницею, завжди реалізується в системі певних дій. Методи класифікують і відрізняють за особливостями окремого прийому.

Слово «метод» з'явилося в англійській мові в 1541 році. Метод – систематизована сукупність кроків, які потрібно здійснити для виконання певної задачі, досягнення мети [27].

Ми дотримуємося позиції, що метод – це спосіб досягнути певної теоретичної або практичної мети. А прийом слугує засобом, який окреслює напрямок діяльності. Це означає, що до кожного методу можна дібрати різну кількість прийомів, і правильність цього вибору залежить виключно від людини.

Логічним є висновок, що метод може існувати самостійно, без допомоги прийомів. Прийоми ж без методу повністю втрачають зміст.

Основою драматичного виховання є драматична гра. Ідеться про тематичну гру, під час якої вирішуються проблеми в модельованих ситуаціях, висловлюється своє ставлення до проблеми, взаємно порівнюються рішення та своєю поведінкою створюють гру (імпровізують). Усвідомлення гри дає людині дистанцію, дозволяє вийти з неї, повторювати, збагачувати, рефлексувати, конкретизувати і раціоналізувати прожиття (досвід). Суть драматичної вистави є одночасно й основним методом драматичного виховання – гра в ролі, яка має три рівні, що відрізняються між собою в залежності від того, чи ми залишаємося самі собою, граємо себе в різних незнайомих ситуаціях, чи стаємо іншими героями. Відповідно до цього розрізняємо гру в ситуації (модельовання/симуляція), альтерацію (чергування, зміна), характеристику.

Порівняння важливих областей драматичного виховання представлено в дефініціях теоретиків у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Драматичне виховання представлено в дефініціях теоретиків

Автор	Процеси навчання	Пізнання	Соціальна взаємодія
В. Урд	активне навчання, прийняття, оцінка, заохочення, створення	незалежне мислення	можливість співпраці, суспільна свідомість
Е. Махкова	навчання досвіду	орієнтація в запропонованій ситуації	кооперація в групі, дослідження, пізнання та розуміння людських стосунків
Й. Валента	система особистісного соціального навчання	процеси соціалізації	створення процесів соціалізації
М. Павловська	поведінка, дія, досвід	вміти приймати рішення та поводитися вільно й одночасно відповідально	акцент на людські стосунки, взаємодія, допомога
А. Кемпе	безпосереднє прожиття, яке приносить досвід	підготовка до життя	поєднання із життям

Джерело: складено автором.

Елементи творчої драми ми широко використовуємо під час викладання курсу «Основи сценарної роботи соціального педагога». Це навчальний предмет, у структуру якого ми втілюємо роботу інтерактивного соціально-психологічного театру «Infiniti». Його роботу характеризуємо як «практикування життя». Предмет «Основи сценарної роботи соціального педагога» відрізняється від академічних предметів своєю незбагненністю, розвиває особистість загалом в усіх аспектах, а

саме: інтелектуальному, емоційному, моральному, – і підкреслює, що в кожній людині є всі передумови для розвитку, їй потрібно лише дати шанс.

«Основи сценарної роботи соціального педагога» – курс, який у процесі навчання звертає увагу на поведінку та дію, використовує безпосередній досвід і власний досвід поводження. Цей курс тісно пов'язаний із драматичним мистецтвом, бо використовує його засоби та процеси для досягнення своїх цілей, тобто виховати творчу, уважну, емоційну, чуйну людину, здатну на вербальну та невербальну комунікацію. Людину культурну, яка вміє орієнтуватися у звичайних і більш-менш непересічних життєвих ситуаціях і стосунках між людьми, а також ту, яка вміє приймати рішення і діяти вільно й відповідально.

Використовуючи на заняттях курсу «Основи сценарної роботи соціального педагога» елементи творчої драми, ми послуговуємося принципами драматичного виховання, запропоновані М. Павловською.

Під час драматичного виховання залучаються емоції, відбувається спільне прожиття, розвивається співпраця, емпатія. Також до переваг драматичного виховання ми відносимо розвиток умінь слухати/чути, толерантність, навчання прийняття ефективних рішень, формування навичок аналізу роботи інших, а також підвищення самооцінки. Варто зауважити, що драматичне виховання вчить життю про життя. За допомогою змодельованих ситуацій, імпровізацій, ігор у ролі, подальших рефлексій драматичне виховання використовує театральні прийоми й інші методики навчання.

Інтерактивний соціально-психологічний театр – це засіб привернути увагу до проблеми й активізувати ресурси для її вирішення. У виставах інтерактивного соціально-психологічного театру навчання відбувається неопосередкованим пізнанням соціальних відносин і подій, які виходять за межі реальної практики осіб, залучених до цієї діяльності. Воно засноване на дослідженні, пізнанні та розумінні людських відносин, ситуацій із внутрішнього життя людей у минулому та сьогоденні, реальних і створених фантазією. Через вигадану ситуацію відбувається

пізнання реальної дійсності, втілюється драматична дія в ситуації. Цей процес не завжди веде до результату, і це є прийнятним.

Форма театральної постановки орієнтована на підсилення суперечностей внутрішнього світу людини та конфліктів, які виникають у її оточенні. Це своєрідне збільшувальне скло, через яке легше побачити проблему. Як правило, більшість психологічних і соціальних проблем – проблеми болючі. Напевно, звідси і прив'язка до драматизму та серйозності театральних постановок. І це зрозуміло, бо алкоголізм, наркоманія, насилля – це сумно, боляче і для людини, включеної в проблему, і для її близьких. Але у своїх постановках ми дозволили собі відійти від загально прийнятних норм. І на власний страх і ризик постійно намагаємося донести до вразливих клієнтів істину, що у процесі лікування людської душі не обов'язково кожного разу лити сльози. Адже, якщо людина не здатна усміхатися, згадуючи проблему, це означає, що проблема тримає людину, а не навпаки. Тому усмішка і здоровий сміх як реакція на театральну постановку, на нашу думку, абсолютно припустимі [7, с. 26–27].

Л. Куликов наголошує, що гумор – це і гра, і засіб психологічного впливу, і форма комунікації. І як засіб комунікації гумор має місце в найрізноманітніших повсякденних ситуаціях. Він може знижувати ризик напруження у відносинах.

Гумор використовують, щоб зблизити людей або навпаки виключити їх із групи, порушувати соціальні норми або ж забезпечувати їх дотримання, щоб викоринити конфлікт у відносинах або втікати від проблеми, висловлювати почуття прихильності або ж навпаки знищити репутацію людини [20, с. 11].

Опрацювавши численні дослідження з проблеми інтерактивного соціально-психологічного театру, ми дозволили собі дати власне визначення дефініції «інтерактивний соціально-психологічний театр».

Отже, інтерактивний соціально-психологічний театр – це система особистісного соціально-педагогічного навчання, у якій

виникають і розігруються специфічні ситуації з життя, що не є випадковими, і через які відбуваються (пожвавлюються) процеси соціалізації (визначення автора).

Тематика нашого дослідження потребує з'ясування змісту понять «консультування» та «вразлива сім'я».

Аналіз досліджень із проблеми консультування виявив, що це поняття в соціально-педагогічній діяльності науковці тлумачать по-різному. Консультування розглядається різними авторами як процес, напрям, вид, технологія, форма, метод, спосіб і процедура соціально-педагогічної діяльності.

У «Словнику-довіднику з соціальної педагогіки» поняття «консультування» розглядається як «процес взаємодії між двома або кількома людьми, у перебігу якої певні знання консультанта використовуються для надання допомоги тим, хто отримує консультацію».

Специфіка соціально-педагогічного консультування полягає в тому, що «консультант намагається поліпшити життєву ситуацію іншого, не керуючи ним і його потенційними діями і вчинками, а показуючи їх можливі наслідки, допомагаючи клієнту зробити самостійний правильний висновок на основі чітко усвідомлених причинно-наслідкових зв'язків» [24, с. 231].

А. Капська консультування в соціально-педагогічній діяльності визначає як вид соціальної послуги клієнту. Консультативні послуги, на її думку, мають сприяти поліпшенню взаємин клієнта з соціальним середовищем, створенню психологічного комфорту в соціумі [9].

Л. Завацька поняття «консультування в соціально-педагогічній діяльності» трактує як «технологію надання соціальної допомоги шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на людину чи малу групу з метою їх соціалізації, відновлення і оптимізації соціальних функцій, орієнтирів, розробки соціальних норм спілкування» [8, с. 61].

Процес консультування є складним і багатогранним. Саме тому його особливості досліджували науковці з різних галузей гуманітарної науки, а саме: медицини (А. Айві, Б. Ворник, М. Бурно, Б. Карвасарський, О. Карагодіна, В. Макаров

В. Менделевич та ін.), психології (Г. Абрамова, С. Васьківська, С. Гледдинг, П. Горностаї, А. Єлизаров, Р. Кочюнас, О. Красилю О. Лютова-Робертс, В. Меновшиков, Р. Мей, Р. Немов, В. Уоллес, А. Чернявська та ін.), соціальної педагогіки (Л. Завацька, А. Капська, Г. Раковська, В. Сорочинська, Т. Шишковець та ін.), соціальної роботи (І. Грига, М. Гуліна, В. Лютий, Т. Семигіна та ін.).

Науковці здебільшого визначають консультативну діяльність через призму діяльнісного аспекту (як взаємодію, процес, контакт соціального педагога та клієнта, динамічні стосунки суб'єктів, що розв'язуються або змінюються в процесі консультування).

Зміст соціально-педагогічного консультування як однієї з технологій соціально-педагогічної діяльності розкривається через деталізацію особливостей взаємодії соціально-педагога, який виконує консультативну функцію, і клієнта, що є об'єктом цієї взаємодії.

У соціально-педагогічній діяльності консультантом є компетентна особа, яка надає консультативну допомогу через інформування, підтримку в розв'язанні проблемних ситуацій клієнта.

Соціально-педагогічне консультування можна також визначити як спрямованість, що виражається:

а) в усвідомленому ставленні клієнта до сутності власної проблеми (уточнення формулювання, з'ясування реального ступеня та серйозності), причин та своєї ролі в її виникненні та вирішенні;

б) у визначенні шляхів зміни певної ситуації у процесі вибору варіанту вирішення цієї проблеми з акцентом на відповідальності і здатності самого клієнта розібратися в цьому питанні;

в) у розвитку й активізації ресурсів, можливостей, здібностей особистості клієнта;

г) у засвоєнні досвіду нових правил поведінки (спілкування, взаємодії, налагодження соціальних зв'язків тощо);

д) у формуванні здатності продуктивної взаємодії з навколишнім середовищем.

Доречно зауважують із цього приводу Т. Алексєнко, Ю. Жданович, І. Зверєва та ін., вказуючи, що специфіка консультативної діяльності соціального педагога полягає в тому, що «консультант намагається поліпшити життєву ситуацію іншого, не керуючи ним та його потенційними діями і вчинками, а показуючи їх можливі наслідки, допомагаючи клієнту зробити самостійний правильний висновок на основі чітко усвідомлених причинно-наслідкових зв'язків» [8, с. 231].

Важливим є і те, що в консультуванні, на відміну від корекції та психотерапії, наголос робиться на ресурсах клієнта (окремого індивіда, сім'ї, соціальної групи), якого орієнтують на знаходження власних рішень і їх реалізацію.

Перейдімо до наукового аналізу дефініції «вразлива сім'я». У центрі уваги вчених є пошук шляхів вирішення проблем, із якими стикається сучасна сім'я, способів гармонізації комунікацій у межах сімейної системи, створення оптимальних умов соціалізації особистості, удосконалення технології соціально-педагогічного та психологічного консультування сім'ї. Вітчизняні наукові дослідження з проблематики сучасної сім'ї ґрунтуються на досягненнях зарубіжних учених у галузі системної сімейної психотерапії, а також на доробку української етнопедагогіки.

Проблематика соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ї є предметом досліджень українських науковців (О. Бондарчук, В. Брутман, А. Варга, С. Єніколопов, Т. Зелінська, А. Капська, Т. Науменко, В. Постовий, І. Хамітова та ін.). Коло питань окреслює проблематику особливостей змін у функціонуванні сімей у сучасному кризовому соціумі, проблематику нових технологій надання їм психотерапевтичної та консультативної допомоги тощо. Створюються школи для молодих батьків, центри соціально-психологічної та психолого-педагогічної допомоги сім'ям, підготовки батьків до народження та виховання дитини та ін.

Соціальна необхідність сім'ї обумовлена потребами суспільства у фізичному та духовному відтворенні населення і трудових ресурсів. Цінність сім'ї взагалі визначається тим, як вона виконує головну свою функцію – виховання дітей, у якій поєднуються особисті потреби людей, які створили її, у коханні, материнстві та потреби суспільства в самовідтворенні як біологічному, так і соціальному. Сім'я – це необхідна та незмінна ланка, без якої суспільство не може обійтися, коли передає підростаючому поколінню систему соціальних правил поведінки (трудової, дозвілєвої, сімейно-побутової тощо) [10, с. 12].

Соціальна педагогіка розглядає сім'ю як соціальну групу, що складається з поєднаних шлюбом чоловіка і жінки, їх дітей, інших осіб, пов'язаних з подружжям родинними зв'язками [10, с. 223].

Поняття «**проблемна сім'я**» (ми використовуємо поняття «вразлива сім'я») у науковій літературі має як широке, так і вузьке тлумачення.

У широкому, загальному значенні «проблемною» вважається будь-яка сім'я, яка повністю або частково не виконує свої основні функції, а також неблагополучна сім'я, визначальною ознакою якої є низький рівень психологічного комфорту та порушення міжособистісних комунікацій як в середині сімейної системи, так і сім'ї з соціальним середовищем [13, с. 278].

У вузькому, конкретному значенні цього поняття «проблемною» зазвичай називають сім'ю, яка нездатна забезпечити якісний розвиток дитини відповідно до її вікових потреб і особливостей, а також відповідно до життєвого циклу сім'ї [23, с. 278].

А. Склярук поняття «проблемна сім'я» трактує як «вид сімей з порушенням функціонування, що мають низький потенціал для розв'язання завдань розвитку на тій чи іншій стадії свого життєвого циклу, не забезпечують особистісного зростання кожного зі своїх членів» [23, с. 278].

В. Сисенко, досліджуючи сімейні конфлікти, визначає проблемні сім'ї як такі, що стикнулися зі складними життєвими

обставинами, які призвели до серйозних порушень у стабільності шлюбу. До таких складних життєвих обставин належать: відсутність житла, важка і тривала хвороба або набуття інвалідності одного з подружжя, безробіття, засудження за кримінальний злочин на тривалий термін тощо. З такими складнощами сім'я може стикатися в будь-який період свого життєвого циклу [28, с. 12].

Концепція фахового соціально-педагогічного супроводу вразливої сім'ї містить такі дві частини: 1) змістова; 2) організаційно-процедурна.

Змістова частина детермінована особливостями вразливих сімей, як-от:

1) схильність до ірраціонального розв'язання сімейних проблем і конфліктів (відтак необхідно сприяти опануванню ними альтернативних ефективних моделей поведінки);

2) низький рівень комунікативної й емоційної компетентностей, порушення внутрішніх і зовнішніх комунікацій, нівелювання інтересів і потреб одне одного, порушення особистих кордонів тощо (консультування орієнтоване на забезпечення оптимальних умов для розвитку необхідних компетентностей);

3) демонструють навчену безпорадність, небажання брати відповідальність на себе за власне життя, брак ресурсів (відтак необхідно створити умови для розвитку усвідомленого ставлення до власного життя, удосконалення вольових якостей, пошуку ресурсів як в середині сім'ї, так і соціальному її оточенні).

Процедурна частина ґрунтується на трьох положеннях:

1) про якнайширше залучення зовнішньої соціально-педагогічної підтримки;

2) про активацію внутрішніх психологічних ресурсів сім'ї з відновлення її репродуктивної функції, у т. ч. функцій соціалізації та виховання;

3) про корекцію та вторинну профілактику порушень соціалізації дітей у проблемному сімейному середовищі.

Нами була розроблена Програма соціально-педагогічного консультування вразливої сім'ї. Ця програма включає такі

складові: мета соціально-педагогічного консультування; завдання соціально-педагогічного консультування; принципи соціально-педагогічного консультування; методи та прийоми соціально-педагогічного консультування; консультації просвітницько-рекомендаційного характеру; індивідуальне та групове соціально-педагогічне консультування.

Програма соціально-педагогічного консультування сім'ї, яка опинилася у складній життєвій обставині або яку можна вважати вразливою, подана у Таблиці 4.2.

Розглянемо детальніше запропоновану програму соціально-педагогічного консультування вразливої сім'ї.

Основна **мета** соціально-педагогічного консультування – допомогти вразливій сім'ї віднайти шляхи і засоби корекції та відновлення порушених внутрішньо сімейних комунікацій, способи вирішення проблем міжособистісної взаємодії; надати допомогу в розв'язанні повсякденних проблем і життєвих труднощів як сім'ї загалом, так і кожному її члену зокрема.

Для того, щоб досягти цієї мети, соціальний педагог повинен розв'язати такі **завдання**:

- виявити суть проблеми, сприяти її усвідомленню, застосовуючи рефлексивне вислуховування членів цієї сім'ї, сприяти опануванню членами сім'ї методами релаксації для зняття емоційного напруження;

- розширити уявлення членів сім'ї про себе, проблемну сімейну ситуацію, соціальну ситуацію загалом, що сприяє її переоцінюванню ситуації та забезпечує умови для пошуку та створення альтернативних моделей поведінки;

- допомогти членам сім'ї взяти на себе відповідальність за ту сімейну ситуацію, що склалася;

- підтримати у членів сім'ї впевненість у власних силах, бажання в реальному житті застосовувати виявлені в процесі консультування способи вирішення проблем, що виникають в сім'ї, насамперед через зміну власного ставлення до них і власної поведінки.

Таблиця 4.2

Програма соціально-педагогічного консультування проблемної (вразливої) сім'ї

Мета і завдання соціально-педагогічного консультування	Методи і прийоми соціально-педагогічного консультування	Консультації просвітницько-рекомендаційного характеру	Види консультування
<p><i>Мета:</i> віднайти шляхи і засоби корекції та відновлення порушених внутрішньо сімейних комунікацій, способи вирішення проблем міжособистісної взаємодії</p> <p><i>Завдання:</i> розібратися в суті проблеми; розширити уявлення членів сім'ї про себе, проблемну сімейну ситуацію; допомогти членам проблемної сім'ї взяти на себе відповідальність; підтримати у членів сім'ї впевненість у власних силах, бажання застосувати в реальному житті виявленні в процесі консультування способи вирішення сімейних проблем.</p>	<p>1) соціально-психологічний вплив;</p> <p>2) неспецифічні прийоми роботи консультанта;</p> <p>3) спеціальні прийоми та методи соціально-педагогічного консультування (участь у виставах соціально-психологічного театру).</p>	<p>1) знайомство із членами проблемної сім'ї, встановлення психологічного контакту з ними;</p> <p>2) початок консультативної бесіди;</p> <p>3) консультативна бесіда.</p>	<p>1) індивідуальне соціально-педагогічне консультування;</p> <p>2) групове соціально-педагогічне консультування.</p>

Джерело: складено автором.

Розв'язати ці завдання можливо, дотримуючись певних **принципів:**

– *добровільності*, що означає згоду всіх членів сім'ї брати активну участь у всіх необхідних формах соціально-педагогічної взаємодії, необхідних для розв'язання сімейної проблеми;

– *конфіденційності*, тобто заборони передавати інформацію іншим особам без згоди членів сім'ї (за винятком випадків, коли йдеться про загрозу життю і здоров'ю або клієнта, або інших людей, про що клієнта попереджають одразу);

– *доброзичливості*, що полягає в поважному й емпатійному ставленні до членів сім'ї, зацікавленість у їх долі;

– *безоцінного ставлення до членів сім'ї* полягає у здатності виважено й об'єктивно сприймати іншу систему цінностей сім'ї, толерантно ставитися до її норм і правил, навіть у тому випадку, коли вони є джерелом її проблем, адже змінити уявлення людини про цінності, норми та правила можна лише спираючись на її власні ресурси шляхом спонукання до усвідомлення джерела сімейних проблем, пошуку альтернативних, однак прийнятних для усіх членів сім'ї, рішень;

– *уникати давати поради; делегувати відповідальність за те, що відбувається в сім'ї її членам;* в іншому випадку члени сім'ї будуть намагатися перекласти відповідальність за власну безініціативність і невдачі на консультанта, будуть очікувати, що спеціаліст має вирішити проблеми, з якими стикається їх сім'я;

– *уникнення дружніх стосунків* із членами вразливої сім'ї з метою збереження об'єктивної і відстороненої позиції, необхідної для ефективного вирішення проблем;

– *правоти*, тобто йдеться про здатність консультанта визначати межі власної професійної компетентності та брати на себе відповідальність за наслідки консультативного процесу, долати супротив, який можуть чинити на початковому етапі члени вразливих сімей тощо.

У процесі соціально-педагогічного консультування ми створювали атмосферу доброзичливої довіри та допомагали членам сім'ї знайти способи вирішення сімейних проблем, подолати труднощі сімейного життя.

Під час соціально-педагогічного консультування ми використовували кілька груп **методів і прийомів** консультування сім'ї:

- 1) соціально-психологічний вплив;
- 2) неспецифічні прийоми роботи консультанта (участь у виставах інтерактивного соціально-психологічного театру);
- 3) спеціальні прийоми та методи соціально-педагогічного консультування.

Розглянемо детальніше вказані методи та прийоми консультування вразливої сім'ї.

1. Загальні навички соціально-психологічного впливу на об'єкт консультування забезпечують відповідність між етичними і професійними нормами та принципами і процесом ведення консультації. При цьому соціальний педагог, використовуючи знання із психолого-педагогічних засад міжособистісного спілкування, організовує взаємодію з клієнтами так, аби створити атмосферу психологічної захищеності та безпеки, викликати довіру в членів сім'ї, залучити їх до усвідомленого аналізу власної проблеми, узгодити бачення проблеми членами сім'ї та власним баченням як професіонала, сформувані у членів сім'ї впевненість у дієвості психологічних рекомендацій і бажання скористатися ними. Типовими помилками соціального педагога при веденні консультаційної бесіди визначаються:

– відсутність необхідного психологічного контакту, що перешкоджає створенню доброзичливої атмосфери та довіри;

– перехід до наступного кроку вирішення проблеми без достатнього вивчення її сутності, подання рекомендацій без урахування мотивів та інтересів членів сім'ї;

– авторитарний стиль спілкування зі співрозмовником, нав'язування йому своєї думки, прояв нетерпимості до протилежних думок і поглядів, нездатність до рефлексивного слухання;

– використання методики прямих запитань, що значно звужує розпитування співрозмовника;

– дотримання попередньо сформульованої гіпотези та «підштовхування» співрозмовника лише до неї.

2. *Неспецифічні прийоми роботи* соціального педагога передбачають використання таких технік і завдань, що є валідними до цілей і завдань соціально-педагогічного консультування. У нашому випадку це була робота інтерактивного соціально-психологічного театру.

Варто відзначити, що прикладний аспект нашого дослідження можна відобразити на діяльності соціально-психологічного театру «Infiniti», який успішно функціонує при кафедрі соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету.

Для апробації цієї інноваційної методики професійної підготовки студентів на одному із занять соціально-психологічного театру «Infiniti» до роботи була долучена сім'я К., яка мала сімейні проблеми і тому взяла участь.

Ми використовували такі домашні завдання в роботі з членам проблемної сім'ї, які допомагали їм закріпити позиції і навички, засвоєні під час консультування:

- ведення щоденника самоспостереження;
- завдання, які передбачають бесіди на задані теми, що їх мають вести члени сім'ї протягом певного часу;
- фіксувати позитивні та негативні реакції на певні дії інших членів сім'ї за чітким планом;
- застосовувати певний час ті форми спілкування, відсутність яких призвела до складної сімейної ситуації.

Також ми використовували запитання, що сприяли розвитку здатності до децентрації, тобто необхідно було вжитися в роль іншого члена сім'ї та розповісти з його погляду про спільну проблему. Це розвивало навички враховувати позиції інших членів сім'ї під час виникнення та розв'язання проблемних ситуацій.

Аналогічний ефект давало використання «техніки парафразу», що полягає в процедурі рефреймінгу скарги членів проблемної сім'ї, тобто пошуку позитивного наміру за негативними подіями чи неприйнятною поведінкою одного з членів родини (наприклад, за такою поведінкою дитини, як

вередливість, можна побачити бажання її повернути до себе увагу дорослих, тобто їй просто не вистачає уваги батьків).

3. *Спеціальні прийоми та методи соціально-педагогічного консультування* (до них ми відносимо технологію інтерактивного соціально-психологічного театру) спрямовані на розв'язання конкретних завдань сімейного консультування. Так, «техніку списків» ми використали для того, щоб допомогти подружжю організувати спільне дозвілля, адже приємно проведений разом час наповнює сім'ю позитивними емоціями, згуртовує її, гармонізує внутрішньо сімейні комунікації. Для того, щоб дозвіллева діяльність приносила позитивну динаміку в сім'ю, треба було спочатку виявити спільні інтереси подружжя й орієнтувати їх на виконання загальної справи, обговоривши й усунувши всі можливі перешкоди і труднощі. Із цією метою, попередньо надавши подружжю необхідні інструкції, ми запропонували кожному з них записати на окремому аркуші паперу те, що йому (їй) було б цікаво та приємно робити на дозвіллі.

Отримавши від пари два списки, ми намагалися знайти спільні справи, які вони могли б робити разом найближчими днями, а коли виявилось, що спільних інтересів практично не було, ми запропонували компромісний варіант – участь у виставі інтерактивного соціально-психологічного театру.

Зазвичай на заняттях з «Основ сценарної роботи соціального педагога» з майбутніми фахівцями ми використовуємо міні-вистави на соціально-значущі теми, написані самими студентами. Але тут ситуація була іншою.

Тому ми скористалися збірником сценаріїв інтерактивних вистав із дисципліни «Основи сценарної роботи соціального педагога» Житомирського державного університету ім. І. Франка (2016 р.). Автори сценарію: Ю. Золотуха, Н. Кушніренко, Ю. Покотило.

На основі виявлених проблем сімейної пари та завдяки збірнику сценаріїв інтерактивних вистав було написано орієнтовний сценарний план для соціально-педагогічного консультування сім'ї.

Сценарний план для студентів з метою організації соціально-педагогічного консультування вразливої сім'ї

ВИСТАВА «ЛИСТИ З МИНУЛОГО»

Автор. Середньостатистичне українське подружжя розриває свої стосунки вже після 11 років спільного життя. Виникає питання: куди зникає сімейне щастя?...

(Звучить спокійна музика. На авансцені стіл, на ньому фото, настільна лампа, ноутбук. На підлозі лежать іграшкові зайці. На сцену повільно виходить молода жінка. Вона втомлена. Знімає туфлі, вішає на спинку стільця шалик, присідає на стілець).

Жіночий голос за кулісами. Скільки років минуло, а нічого не змінилось... Хоча ні: діти стали дорослими, тепер у них своє життя... *(звук телефонного дзвінка)* О-о... синочок...

Чоловічий голос за кулісами. Привіт, мамо. Як справи?

Жіночий голос за кулісами. Привіт, у мене все добре, а Ви як?

Чоловічий голос за кулісами. Та все гаразд, не хвилюйся. Сашка прийняли до дитячого садочка, Каріна з Міланою вже букви вчать, а я щодня в офісі... от тільки зараз додому повертаюсь. Весь у тебе – ні дня без улюбленої роботи, цим і живу. До речі, прихопи завтра мою теку з документами, забув її в тебе минулого вівторка, а я десь по обіді заберу. А то тебе вдома застати майже нереально.

Жіночий голос за кулісами. Скажеш таке... Хоча, в роботі я можу покладатися лише на себе, а інших мушу контролювати. Та ти й так це знаєш, скажи краще, де ти документи залишив?

Чоловічий голос за кулісами. У якійсь із шухляд... Точно не пам'ятаю. Ну все, мамусю, я вже вдома. Каріна вечерю розігріла, до завтра. Цілую.

Жіночий голос за кулісами. Бувай. Цілую.

(Перебирає папери, зупиняється на одній із тек, відкладає, звідти випадають дитячі малюнки, фото та листи. На екрані з'являються проєкції листів).

Чоловічий голос за кулісами.

У повітрі твоє ім'я... І ця безкінечна ніч без тебе все одно пахне твоїм волоссям і... диким медом. Це все так дивно і так добре. Ти навчила мене бачити те, чого я раніше не помічав, живучи у власному тісному світі. Усе в тобі мене дивує та радує. Пам'ятаєш,

як ти комплексувала через свої незвичайні очі: одна зіниця блакитна, а інша – зелена, і весь час тікала від мене, як перелякане оленятко... Моє оленятко. Ти маєш надзвичайний дар – оживляти предмети одним дотиком. Ти й мене оживила, бо раніше здавався собі якимось старим деревом, яке ніколи не зацвіте.

Чоловічий голос за кулісами. *(бере другий лист).*

Залишилося два дні до зустрічі з тобою і можна було б не писати, але я маю потребу відчувати зв'язок із тобою кожного дня, кожної хвилини. Я ніколи не думав, що ти, одна маленька жінка, затьмариш усі мої чоловічі справи – нічні гулянки, футбол, авто, суперечки про політику... *(читання листа продовжує жіночий голос)*... Коли тебе немає поруч – я не помічаю навколишнього світу. Напевно не помітив би його навіть тоді, коли б мені на голову впала цеглина... Або й сто цеглин. Без тебе мені все здається сірим і байдужим, а коли ми вдвох, я відчуваю, як шелестить крильцями найменший із метеликів. Не хочу будити тебе. Спи. А коли прокинешся, не забудь зазирнути під свою подушку: цей новий заєць вітає тебе з п'ятиріччям нашого сімейного життя. Він любить тебе так, як не здатні любити сотні тисяч інших, чужих зайців.

Чоловічий голос за кулісами. *(читає наступний лист)*

Пам'ятаєш, ти говорила: «Звичка – це смертельний вирок для сімейного життя». Ти боялася, що звичка розчавить, знищить наше кохання. Я давно перестав боятися цього. Якби мені запропонували вибрати з тисячі найкрасивіших жінок одну, я б, не боячись виглядати останнім у світі консерватором, знову обрав би тебе...

Чоловічий голос за кулісами. *(читає наступний лист)*

Біжу на роботу. Не забудь вимкнути газ, світло, телевізор... Радіо можеш залишити. Обожаю. Сто мільйонів разів цілую, і цей плюшевий заєць, як вершина смаку наших виробників, тільки для твоєї колекції... Дітям показувати його суворо заборонено. Увечері будемо пити шампанське, смакувати делікатесами, я відкрию тобі страшну таємницю: я кохаю тебе... Якщо шампанського та делікатесів не буде, обійдемося смаженою картоплею з кефіром, але ця солодка таємниця залишиться незмінною: я кохаю тебе...

Автор. Отак, серед розкиданих паперів і фото вона просиділа до пізнього вечора, згадуючи далекі щасливі хвилини подружнього

життя. Чорно-білі фото, листи, мережені дрібними літерами – це все, що в неї залишилося. Діти виросли та роз'їхалися, у них тепер своє, окреме життя, а чоловік... У нього вже давно інша родина...

(Звучить пісня гурту «Скрябін» «Старі фотографії». Усі актори виходять на авансцену на фінальний уклін).

Усі разом. Бережіть вогник сімейного щастя!

Джерело: складено автором.

Серед основних питань, які після завершення театральної вистави, як інноваційного методи професійної підготовки студентів до соціально-педагогічного консультування, було винесено до обговорення:

1. Поділяться враженням від переглянутої вистави.
2. Який спектр соціально-педагогічних проблем розкриває вистава?
3. Як Ви розумієте поняття «криза шлюбних стосунків»? Чим характеризуються ці кризи? У який період виникають?
4. Повна, щаслива сім'я в ХХІ столітті – міф чи реальність?
5. Яку соціально-консультативну допомогу може надати соціальний працівник у подібній ситуації?
6. Проаналізуйте шляхи виходу із ситуації.

Аналогічно ми застосовували і «техніку контрактів», яка полягала в тому, щоб надати можливість подружжю (або іншим членам сім'ї) сформулювати та записати на окремих аркушах паперу свої вимоги та побажання стосовно один одного.

Ефективними були **консультації просвітницько-рекомендаційного характеру**, які ґрунтувалися на психодіагностиці членів вразливої сім'ї. Таке консультування відбувалося поетапно:

1. Знайомство з членами вразливої сім'ї, встановлення психологічного контакту з ними з метою зміцнення їх мотивації щодо соціально-педагогічного консультування.

2. Початок консультативної бесіди, коли з'ясовується проблема (скарга), до структури якої входять:

– локус скарги – суб'єктний (на кого скаржаться члени сім'ї: на дитину; на подружні стосунки; на сімейну ситуацію загалом;

на особисті проблеми; на третіх осіб, що мають стосунок до сім'ї) і об'єктний (на що скаржиться члени сім'ї: на порушення здоров'я; на невідповідність рольової поведінки членів сім'ї, яка не відповідає їх віку, статі, статусу; на індивідуально-психологічні особливості членів сім'ї; на психологічний клімат у сім'ї; на обставини, пов'язані з об'єктивними соціально-економічними чинниками);

– самодіагноз – пояснення членами сім'ї причини сімейних труднощів, уявлення про себе та сімейні взаємини;

– проблема членів сім'ї – визначається, що б хотіли змінити члени сім'ї та чинники, що заважають цим змінам;

– запит – формулювання того, на яку допомогу розраховує кожен із членів сім'ї (емпатія з боку соціального педагога й інших членів сім'ї; надання додаткової інформації, якої бракує для вирішення проблеми; формування позицій; набуття навичок впливати на членів сім'ї тощо).

3. Консультативна бесіда. За результатами бесіди в активній взаємодії з членами вразливої сім'ї соціальний педагог визначає причини проблемної ситуації, складає прогноз розвитку сімейних стосунків, розробляє програму дій щодо профілактики та розв'язання проблемних сімейних ситуацій, мотивує членів сім'ї на реалізацію прийнятого рішення у практиці сімейних стосунків.

Соціально-педагогічне консультування може здійснюватися як на колективному, так й індивідуальному рівнях.

Для **індивідуального консультування** характерна камерна, інтимна атмосфера, що створює умови для виникнення довіри до консультанта та сприяє саморозкриттю людини, спонукає здійснити аналіз можливих змін у своєму житті.

Зрозуміло, що **групова робота** не дозволяє приділити належної уваги вивченню глибоких особистих проблем людини. Проте робота з групою дає можливість фахівцю з соціальної роботи виокремити типове, загальне для клієнтів певної соціальної страти, сформуванню групи клієнтів, які будуть мати спільні проблеми та інтереси. Групова робота може бути використана з метою корекції труднощів, що виникають в критичні періоди росту, для забезпечення нормального розвитку

окремих членів групи та для вирішення загальних проблем цієї категорії клієнтів.

І саме у груповій роботі є можливість активного застосування інтерактивного соціально-психологічного театру. Адже використання драматичного виховання відбувається без безпосереднього залучення практики. Методи інтерактивного соціально-психологічного театру є сильним засобом для досягнення намірів соціального педагога. Структурована драматична гра, залучення в неї клієнтів (представників вразливих сімей) дозволяє соціальному педагогу застосовувати мистецьку форму як спосіб пізнання світу, усього того, що було донині недоступним цій категорії сімей.

Під час групової роботи за допомогою методів драматизації інтерактивного соціально-психологічного театру пояснюємо клієнтам, що ми живемо у просторі культури. Життя є біологічним процесом, який даний людині як біологічній істоті. І лише коли воно набуває певних культурних форм, стає людським життям.

3. Фрейд говорив : «Культура є тим, у чому людське життя піднеслось над своїми біологічними обставинами і чим воно відрізняється від життя тварин» [54].

Культура приборкує прояви ворожих тваринних інстинктів людини. Саме завдяки нормам і правилам, що виробляються в межах певної культури, відбувається консолідація поведінки окремих індивідів і створюється соціальне середовище, уможливорюється існування та розвиток суспільства. У межах культури створюються так звані культурні матриці, що певним чином програмують життєдіяльність людей, адже кожна окрема особистість вибудовує своє індивідуальне життя відповідно до соціальних умов та інтеріоризованих культурних установок [18, с. 119].

У консультативній роботі соціального педагога важливим є **підсумково-аналітичний етап**. Він передбачає аналіз ефективності програми соціально-педагогічного консультування вразливих сімей.

На заключному етапі консультування соціальний педагог підбиває підсумки виконаної роботи, звертає увагу на досягнення членів сім'ї, заохочує їх на подальші конструктивні зміни. Члени сім'ї залучаються до активного та глибокого осмислення перспектив своєї життєдіяльності. Із цією метою соціальний педагог використовує вправи та завдання на рефлексію здобутого в процесі консультування досвіду, почуттів, на пошук альтернативних моделей міжособистісної взаємодії, що є передумовою виникнення змін поведінкових патернів.

Також намагаємося спонукати клієнтів замислитися над своїм життям. Адже ефективність мислення людини визначається здатністю вирішувати завдання, які постають перед нею. Ця здатність обумовлюється, з одного боку, природними інтелектуальними здібностями індивіда, а з іншого – вихованням, рівнем освіченості, життєвим досвідом, мірою інтеграції особистості до культурного простору. Саме культура є джерелом знань для людини, що дозволяють їй розв'язувати різні завдання; є осередком цінностей та ідеалів, які визначають її ставлення до цих завдань; є матрицею, що формує навички, прийоми, правила мислення, які допомагають розв'язувати ці завдання [18, с. 121]. А вирішити їх можливо тільки засобом культури спілкування. І саме під час підсумково-аналітичного етапу пояснюємо клієнтам про норми внутрішньої культури, що існують окремі загальні норми людських відносин, які склалися історично та стали загальноприйнятими в сучасному суспільстві. Цих норм не завжди і не всі дотримуються, але поведінка, що їм відповідає, є соціально бажаною, збігається із соціальними очікуваннями.

Основними нормами внутрішньої культури є такі:

- 1) чини (дій) з іншими так, як ти хотів би, щоб вони діяли з тобою;
- 2) дотримуйся своїх обіцянок, домовленостей і зобов'язань;
- 3) будь добродійним, намагайся в міру можливостей робити добро людям, виконувати їх прохання.

Отже, діяльність соціальних педагогів із надання допомоги вразливій сім'ї має комплексний і системний характер, організовується відповідно до розробленої індивідуальної

програми, що містить мету, завдання, систему форм, методів і прийомів роботи відповідно до запиту конкретної сім'ї. Звичайно, програма є досить динамічною, постійно вдосконалюється, враховуючи інноваційні технології, які виробляються у процесі її реалізації.

За результатами проведення дослідної роботи нами зроблено такі **висновки**.

Проблема соціально-педагогічного консультування вразливих сімей є актуальною та важливою. Науковці здебільшого визначають консультативну діяльність через призму діяльнісного аспекту (як взаємодію, процес, контакт соціального педагога та клієнта, динамічні стосунки суб'єктів, що розв'язуються або змінюються в процесі консультування). Консультування розглядається різними авторами як процес, напрям, вид, технологія, форма, метод, спосіб і процедура соціально-педагогічної діяльності.

Нами визначено, що в науковій літературі соціально-педагогічне консультування трактується як організований процес комунікативної взаємодії соціального педагога та клієнта; діяльність, спрямована на надання безпосередньої соціально-педагогічної допомоги клієнту; компетентна допомога особам, що переживають різні проблеми, труднощі в повсякденному житті. Ми розглядаємо соціально-педагогічне консультування як процес взаємодії соціального педагога та клієнтів, що спрямований на з'ясування причин виникнення проблеми, оптимізацію можливостей клієнта в пошуку шляхів її розв'язання, на допомогу в розв'язанні різного типу проблем клієнтів.

Аналіз джерельної бази показав, що вразливим сім'ями є такі, які, потрапивши у складні життєві обставини, не мали достатньо власних ресурсів для подолання сімейних проблем самостійно, що призводило до серйозних порушень у стабільності шлюбу. Ці сім'ї мають низький потенціал для розв'язання завдань розвитку на певній стадії свого життєвого циклу, не здатні забезпечити особистісне зростання кожного зі своїх членів. Установлено, що спільним для вразливих сімей є

високий рівень психологічної напруженості, яка, досягаючи своїх пікових значень, провокує виникнення кризових ситуацій у сім'ї, розгортання драматичних і навіть трагічних подій в житті кожного окремого члена родини.

Детермінантами сімейних проблем є міжособистісні, соціально-побутові, психологічні конфлікти, що обумовлені особливостями соціально-економічного, суспільно-політичного, морального життя соціуму, а також здатністю людей долати труднощі.

Визначено, що соціально-педагогічне консультування допомагає вразливим сім'ям актуалізувати їх резерви та знайти ресурси для забезпечення успішного розв'язання проблемної ситуації. Різноманітність запитів таких сімей можна узагальнити в чотирьох основних стратегіях їхнього ставлення до ситуації: прагнення змінити ситуацію; бажання розвивати свій адаптивний потенціал шляхом особистісного зростання; вийти із ситуації; знайти нові способи життя в цій ситуації. З'ясовано, що основними напрямками соціально-педагогічного консультування вразливих сімей є соціально-інформаційний, соціально-правовий, психолого-педагогічний, соціально-профілактичний, соціально-реабілітаційний.

Розроблена нами програма соціально-педагогічного консультування вразливої сім'ї включала такі складові: мета, завдання, принципи, методи і прийоми роботи, консультації просвітницько-рекомендаційного характеру; індивідуальне та групове соціально-педагогічне консультування. Діяльність соціальних педагогів щодо надання допомоги вразливій сім'ї має комплексний характер, організовується відповідно до розробленої індивідуальної програми,

У результаті дослідження нам вдалося довести, що соціально-психологічний театр є прогресивною, інноваційною методикою підготовки майбутніх соціально-педагогічних фахівців до професійної діяльності, а також вдалою соціально-педагогічною технологією, яку вони можуть застосовувати надалі під час консультування вразливих сімей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алмазов Б. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1986. 150 с.
2. Антонов А. Семья и время. *Вестник Московского гос. ун-та*. Сер. 18. 1997. № 2. С. 3-4.
3. Галасюк И. Психология социальной работы : учеб. Москва : Дашков и К., 2013. 304 с.
4. Гапончук О. Напрями консультативної діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє* : зб. тез наук. роб. учасників Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 6-7 жовт. 2017). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 114–117.
5. Немая Я., Колос Л., Конченкова І. Гендерний інтерактивний театр : навч. посіб. Київ : Школа рівних можливостей, 2007. 176 с.
6. Эйдемиллер Э. Семейная психотерапия. Л : Медицина, 1990. 192 с.
7. Жеребньова Л. Соціально-психологічний театр. К: Шк. світ, 2011. С. 26–27.
8. Завацька Л. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.
9. Капська А. Соціальна робота : навч. посіб. Київ : ЦНЛ, 2005. 328 с.
10. Коваль Л. Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.
11. Мацковский М. Социология семьи. Проблемы и теории семей. Москва : Просвещение, 2008. 213 с.
12. Минухин С. Множество моих голосов. *Эволюция психотерапии. Т. 1: «Семейный портрет в интерьере»: семейная терапия* / пер. с англ. Т. К. Кругловой. Москва : Независимая фирма «Класс», 1998. С. 18–35.
13. Норвуд Р. Женщины, которые любят слишком сильно. Москва : Изд-во «Добрая книга», 2012. 352 с.
14. Павловська М. Драматичне виховання - теорія і практика. Прага, 2016. 37 с.
15. Pavlovska M. Cestasoucasneskolekeskoletvorive MSD: Brno, 2002. ISBN 80-86633-02-0.
16. Пожидаева О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Київський нац. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. 20 с.
17. Полякова О. Театральні технології як засіб професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Запорізького національного університету*. 2011. № 1 (14). С. 81–82.
18. Подольська Є. Кредитно-модульний курс культурології : навч. посіб. Київ : Фірма «Інкос», Центр навчальної літератури, 2006. С. 121 .

19. Раковская Г. Социально-педагогические условия развития доверительного взаимодействия субъектов консультирования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / ОGPU. Оренбург, 2000. 220 с.
20. Род Мартин. Психология юмора / пер. с англ. под ред. Л. Куликова. СПб. : Питер, 2009. С.11.
21. Сатир В. Как строить себя и свою семью. Москва : Педагогика-Пресс, 1992. 192 с.
22. Сергієнко І. Методика соціально-психологічних театрів. Черкаси : Escape, 2002. 54 с.
23. Склярук А. Сучасний стан наукової концептуалізації категорії «проблемна сім'я». *Психологія особистості*. 2013. №1 (4). С. 270–280.
24. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / за ред. А. Капської та ін. Київ : УДЦССМ, 2000. 258 с.
25. Современный словарь по педагогике / сост. Е. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. С. 725–726.
26. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М. Галагузовой. Москва : ВЛАДОС, 2000. 416 с.
27. Соціальна педагогіка : словник-довідник / Т. Алексеєнко, Ю. Жданович, І. Зверева та ін.; за заг. ред. Т. Алексеєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.
28. Сысенко В. Супружеские конфликты. Москва : Финансы и статистика, 1989. С.12-13.
29. Торохтий В. Психология социально-педагогической деятельности. *Психологическая наука и образование PSYedu.ru*. 2010. № 5. С. 58–71. URL : http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Torohtiy.shtml
30. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. Москва : Ренесанс, 1992. 296 с.
31. Холостова Е. Социальная реабилитация : учеб. пособ. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. 340 с.
32. Шахрай В. Потенціал інтерактивного театру у формуванні соціальної компетентності школярів. *Соціальна педагогіка : теорія і практика*. 2011. № 4. С. 49
33. Шахрай В. Театральне мистецтво як профілактично-терапевтичний засіб у соціально-педагогічній роботі з підлітками. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. 2011. № 58. С. 94.

ПІСЛЯМОВА

Сьогодні перед Україною стоять непрості соціальні, економічні, політичні проблеми та соціокультурні виклики. Важливе місце серед них посідає створення сприятливих умов для соціалізації особистості у таких складних мінливих умовах. Закладам вищої освіти доводиться вирішувати дедалі складніші комплексні соціальні завдання, знаходити оптимальні рішення, які б реалізовували соціальний запит на відповідних фахівців. Це, в свою чергу, актуалізує необхідність якісної професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

На концептуально-технологічному рівні соціально-педагогічної сфери обґрунтовано теоретичні питання вищої соціальної освіти України в освітологічному дискурсі; досліджено специфіку формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів в умовах євроінтеграції освітнього простору; з'ясовано особливості соціалізації здобувачів вищої освіти у процесі практичної підготовки; встановлено взаємозв'язок між соціально-педагогічною роботою та творчою діяльністю соціального фахівця через інноваційну методику – соціально-психологічний театр.

Дослідницькі матеріали, які представлені у колективній монографії, базуються та розкривають сутність основних положень та сучасних моделей соціальної роботи, а саме: соціалізація особистості, компетентнісний підхід, адаптація, самостійність, професійна підготовка здобувачів вищої освіти, посилення міжсекторальної взаємодії тощо. У результаті теоретичного аналізу авторський колектив дійшов таких висновків:

1. Українська вища соціальна освіта за роки свого існування, враховуючи міжнародний досвід підготовки соціальних працівників, напрацювала власну систему й успішно реалізує її. Успішність системи підготовки фахівців із соціальною освітою підкріплюється попитом вітчизняного ринку праці на цих фахівців.

2. Важливим фактором успішної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є її комплексність. З'ясовано, що формування та подальший розвиток професійної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема парціальних компетентностей, відбувається через збалансованість освітніх компонентів у навчальних планах підготовки бакалаврів і магістрів протягом усього періоду навчання. Визначено потенціал різних видів практичної підготовки: професійно-орієнтованої, соціально-педагогічної, соціально-виховної, корекційно-реабілітаційної для бакалаврів та соціально-педагогічної, асистентської для магістрів.

3. Основне положення концепції практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів ґрунтується на тому, що підготовка грамотного та самостійно мислячого фахівця можлива тільки в тому випадку, якщо враховуватимуться обидва процеси: теоретичний і практичний. Під час практики студенти проходять процес професійної соціалізації, формується професійна свідомість, відповідно до якої вони конструюють власну дійсність. Студент не тільки адаптується до соціального середовища, але і творить його. Усе це відбувається в діалектичній взаємодії студента та його соціального оточення. Надзавданням практичної підготовки визначено розвиток самостійної та критичної соціалізації студентів, що особливо важливо для їх подальшого професійного росту.

4. Проблема соціально-педагогічного консультування вразливих сімей є актуальною та важливою. Науковці здебільшого визначають консультативну діяльність через призму діяльнісного аспекту (як взаємодію, процес, контакт соціального педагога та клієнта, динамічні стосунки суб'єктів, що розв'язуються або змінюються в процесі консультування). Консультування розглядається різними авторами як процес, напрям, вид, технологія, форма, метод, спосіб і процедура соціально-педагогічної діяльності. Детермінантами сімейних проблем є міжособистісні, соціально-побутові, психологічні конфлікти, що обумовлені особливостями соціально-економічного, суспільно-політичного, морального життя

соціуму, а також здатністю людей долати труднощі. Визначено, що соціально-педагогічне консультування допомагає вразливим сім'ям актуалізувати їх резерви та знайти ресурси для забезпечення успішного розв'язання проблемної ситуації. Різноманітність запитів таких сімей можна узагальнити в чотирьох основних стратегіях їхнього ставлення до ситуації: прагнення змінити ситуацію; бажання розвивати свій адаптивний потенціал шляхом особистісного зростання; вийти із ситуації; знайти нові способи життя в цій ситуації. З'ясовано, що основними напрямками соціально-педагогічного консультування вразливих сімей є соціально-інформаційний, соціальноправовий, психолого-педагогічний, соціально-профілактичний, соціально-реабілітаційний.

Отже, результати дослідження засвідчують, що соціально-педагогічні засади формування професійно орієнтованої особистості є на часі в умовах державної освітньої політики та з урахуванням соціокультурних тенденцій передбачають подальше обговорення в науковому дискурсі.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

{1} Адаптація процес – вироблення певного режиму функціонування особистості, тобто бачення її в конкретних умовах місця і часу в такому стані, коли всі духовні і фізичні сили спрямовані і витрачаються тільки на виконання основних завдань – на навчання і виховання.

{2} Активність особистості – діяльнісне ставлення людини до світу, її здатність до соціально значущих перетворень матеріального та духовного середовища на основі засвоєння суспільно-історичного досвіду людства

{3} Вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти

{4} Внутрішня готовність – високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності.

{5} Дисфункціональна сім'я – сімейна система, яка є причиною девіантної поведінки одного або кількох членів сім'ї.

{6} Економіка освіти – наука про комплексну економічну роль освіти в процесі розширеного відтворення, в т. ч. відтворення виробничих відносин між людьми у цій сфері, властивих їй закономірностей.

{7} Європейський Союз – консолідоване утворення, міждержавне об'єднання країн Європи, що через створення спільного ринку, економічного та валютного союзу, а також шляхом реалізації спільної політики та діяльності має на меті забезпечення безперервного економічного зростання, соціального розвитку і згуртованості країн-учасниць.

{8} Заклад вищої освіти – окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно

з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей.

{9} Історія педагогіки – це наука, яка вивчає ретроспективне становлення та розвиток освітніх і виховних систем від найдревніших часів і до сьогодення.

{10} Компетентнісний підхід – це спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості.

{11} Компетентність – характеристика особистості, що забезпечує її самореалізацію, надає можливість індивідууму активно та продуктивно взаємодіяти із соціумом, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя та вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми.

{12} Компетенція – показник і кількості, і якості знань і вмій людини у певній сфері діяльності.

{13} Культурологія освіти – науковий напрям, що формується на стику філософії освіти, культурології, культурної психології і інноваційної педагогіки, пояснює весь комплекс культурних проблем освіти та системно інтерпретує освіту як культурний феномен

{14} Неблагополучна сім'я – це сім'я, яка характеризується низьким станом психологічного комфорту всередині сімейного простору.

{15} Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури – спеціалізована агенція ООН, яка випрацьовує ідеї, встановлює стандарти, збирає та поширює інформацію, сприяє міжнародному співробітництву в сфері освіти, науки і культури.

{16} Освіта – основа інтелектуального, духовного, фізичного та культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку

суспільства, об'єднаного спільними цінностями та культурою, і держави.

{17} Освітнє право – сукупність нормативно-правових актів України, що вирішують, забезпечують, контролюють та скоординовують питання діяльності освітньої галузі, всіх її інститутів, суб'єктів та суміжних з нею міжгалузевих питань.

{18} Освітня політика – міждисциплінарна галузь знань на стику філософії освіти, політичної науки, порівняльної педагогіки, яка досліджує розвиток освітніх систем на різних рівнях, обумовленість державної політики у сфері освіти через розкриття взаємовідносин різних владних інституцій, освітніх структур, громадських об'єднань, соціальних груп, індивідів для реалізації своїх інтересів і потреб в одній із найважливіших складових суспільного життя – освіті.

{19} Освітологія – міждисциплінарна галузь наукового знання, концептуально огортаюча багатоаспектні проблеми освітньої сфери, здатна запропонувати теорії і методологію досліджень феномену сучасної освіти та напрями підготовки, які б розкривали зміст її освітніх напрямів розвитку.

{20} Підготовка – це засвоєння соціального досвіду з метою його подальшого застосування для виконання специфічних завдань пізнавального, практичного, навчального характеру.

{21} Проблемна сім'я – вид сімей з порушенням функціонування, що мають низький потенціал для розв'язання завдань розвитку на тій чи іншій стадії свого життєвого циклу, не забезпечують особистісного зростання кожного зі своїх членів.

{22} Професійна підготовка – цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт.

{23} Самостійна робота здобувачів освіти – метод навчання і самонавчання, передумова дидактичного зв'язку різних методів між собою.

{24} Самостійність – провідна, стрижнева особистісна якість людини, що визначає світосприймання, спрямованість

інтересів, ставлення до праці, інших людей, до самої себе. Чим сильніше вона розвинута у індивіда, тим інтенсивніше його життя, різноманітніші контакти з навколишніми, тим більше користі він принесе в майбутньому суспільству».

{25} Система освіти – сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними.

{26} Сім'я – мала соціальна група, що засновується на шлюбі, кровних родинних зв'язках, члени якої пов'язані спільним побутом, взаємною моральною та матеріальною відповідальністю.

{27} Соціалізація – це багатоскладниковий і багатofакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією; явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єкт-суб'єкту єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні та відтворенні соціальних цінностей і норм; соціокультурний феномен, який характеризується незмінністю психологічних механізмів та їх неповторністю в контексті становлення конкретної людської особистості.

{28} Соціалізація особистості – це процес входження індивіда в соціальне середовище, оволодіння ним уміннями й навичками практичної та теоретичної діяльності.

{29} Соціальна компетентність – інтегрований комплекс парціальних компетентностей, що базуються на системі особистісних психологічних здатностей, моральних цінностей, які у своїй сукупності дають змогу конкретному індивіду успішно взаємодіяти з суспільством задля активації та реалізації процесів самоактуалізації, самовираження, самовдосконалення, само здійснення.

{30} Соціальна педагогіка – наука, яка розкриває вплив на педагогічний процес конкретних соціокультурних умов, які

виконують роль посередника між соціальним середовищем і окремими галузями педагогічного знання, тісно пов'язану з цивілізацією розвитку суспільства і з становленням соціально-громадських відносин.

{31} Соціальне консультування – соціально організований процес спілкування соціального працівника з клієнтом, за допомогою якого у клієнта можуть бути актуалізовані додаткові психічні сили і здібності заради пошуку нових можливостей виходу із тяжких життєвих ситуацій.

{32} Соціальні норми – основні правила, які визначають поведінку людини в суспільстві.

{33} Соціально-психологічний інтерактивний театр – це інноваційна методика, що передбачає включення в події вистави глядачів, які цю виставу дивляться (interaction – взаємодія).

{34} Соціально-психологічний театр – форма групової корекційно-розвивальної та профілактичної роботи, спрямована на розв'язання таких завдань.

{35} Соціологія освіти - соціологічного знання, яка вивчає закономірності та функціонування освіти як соціокультурного інституту, її взаємодію з іншими інститутами і суспільством загалом, а також соціокультурні процеси і соціальну політику у сфері освіти.

{36} Спеціальність – гармонізована з Міжнародною стандартною класифікацією освіти предметна область освіти і науки, яка об'єднує споріднені освітні програми, що передбачають спільні вимоги до компетентностей і результатів навчання випускників.

{37} Сюжетно-рольова гра – вид ігрової діяльності, що спрямований на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у соціально закріплених способах здійснення предметних дій.

{38} Університет – багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту, гуманітарний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький,

культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії), проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність

{39} Управління освітою - особливий вид професійної діяльності людини, який спрямований на системи освіти з метою забезпечення її життєдіяльності, динамічного розвитку у зв'язку із зміною обставин.

{40} Філософія освіти – область філософського знання (з'явилася у другій половині ХХ століття), що розглядає розвиток людини і систему освіти в нерозривній єдності, досліджує освітнє знання на його стику з філософією, аналізує підстави педагогічної діяльності та освіти, їх цілі та ідеали, методологію педагогічного знання, створення нових освітніх інституцій і систем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитрук Л. Проблема адаптації українських та іноземних студентів-першокурсників до навчального процесу. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: УДПУ, 2019. Вип. 2. С.33.
2. Шимко І. М. Аспекти соціалізації особистості в інклюзивній освіті. Предиктори успішної інклюзії: медико-психологічний та соціально-педагогічний аспекти : збірник тез всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 22 листопада 2019 року). С.142.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Vasyliuk T., Kuts M. General Scientific Bases of Social Competence Definition as a Qualitative Characteristic of Students Socialization Process. Students' Validative Competences Formation while Humanitarian Disciplines Studying: monograph / edited by S.Ostapenko. Prague: Octant-Print s. r. o., 2021. P.9.
5. Мізерна О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Київ, 2005. С.14.
6. Економічна енциклопедія: У трьох томах. Т. 1. / редкол.: С. Мочерний (відп. ред.) та ін. Київ : Видавничий центр «Академія», 2000. 864 с.

7. Механізми регулювання інтеграційних процесів в Україні: навч. посіб. / І. Артьомов, В. Бакуменко, В. Бондаренко та ін.. Ужгород: Ліра, 2009. С.440.
8. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
9. Історія педагогіки : посіб. / за ред. М. Левківського, О. Дубасенюк. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1999. С.8
10. Василюк Т. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. дис. ...канд.пед. наук 13.00.09. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2017. С.27.
11. Василюк Т. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. Дис. ...канд.пед. наук 13.00.09. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2017. С.34-35.
12. Сисоева С. Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції* : [зб. матер. Міжн. науково-практичної конференції, 22 – 24 квітня 2009 р., Київ – Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої]. Київ : КІМ, 2009. С. 22.
13. Сисоева С., Галицька М. Культурологія освіти. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 64 с.
14. Семигіна Т. Сучасна соціальна робота. Київ. Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. С.100.
15. Механізми регулювання інтеграційних процесів в Україні: навч. посіб. / І. Артьомов, В. Бакуменко, В. Бондаренко та ін.. Ужгород: Ліра, 2009. С.456.
16. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
17. Лисоконь І. О. Інвестиційна діяльність закладів вищої освіти в «освітньому праві» України. Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 26-27 лютого 2021 р. Київ, 2021. С.16. URL : <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4219>
18. Бобрицька В. Проблема становлення поняттєво-категорійного апарату освітньої політики в структурі досліджень феномену сучасної освіти. Освітня політика: філософія, теорія, практика : монографія / за ред. В. Андрущенко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 142

19. Освітологія: фахова підготовка : навч.-метод. посіб. / за ред. В. Огнев'юк. Київ : ВП «Едельвейс», 2014. С.6. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/711892/1/Освітологія%20фахова%20підготовка.pdf>
20. Шевчук Т. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів як невід'ємна детермінанта формування їхніх професійних компетенцій. Науковий вісник НЛТУ України. Серія економічна, 2017. Вип. 27. № 2. С.190
21. Склярук А. Сучасний стан наукової концептуалізації категорії «проблемна сім'я». Психологія особистості. 2013. №1 (4). С. 278
22. Крисюк Г. Психологічні особливості соціалізації студентської молоді. Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. Київ, 2009. Т. XI. Ч. 1. С. 213.
23. Малихін О. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія /О. Малихін. Кривий Ріг, 2009. С. 213.
24. Грищенко І. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів. Актуальні проблеми економіки. 2010. № 7 (109), с. 59.
25. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
26. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Звереві. Київ; Сімферополь : Універсум, 2012. с.72.
27. Савченко С. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка»/ Луганськ, 2004. С.24.
28. Рапацевич Е. Современная энциклопедия / под общ. ред. А. Астахова. Минск : Современная школа, 2010. С.543.
29. Василюк Т. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. дис. ...канд.пед. наук 13.00.09. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2017. С.65.
30. Соціальна педагогіка: підручник. 4-е вид. виправ. та доп. / за ред. проф. А. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. С.4.
31. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Алексеєнко. Вінниця, 2009. С.497.
32. Шимко І., Талаш І. Соціалізація особистості: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2018. Ч.1. с.49.
33. Василюк Т., Размолодчикова І. Соціально-психологічний театр як інноваційна технологія соціальної роботи. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 3. С. 89

34. Соціально-психологічний театр як інтерактивна інноваційна методика роботи з вразливими сім'ями. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальна-робота і сучасність: теорія і практика професійного й особистісного розвитку соціального працівника» (18 грудня 2020 р. м. Київ). - Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. С.205-208.
35. Примуш М. Загальна соціологія: навч. посіб. Київ : ВД «Професіонал», 2004. С.486.
36. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
37. Razmolodchykova I. Planning and Organization of Work of the Extracurricular Educational Institution as a Socio-Pedagogical Issue and the Basis of Development of a Creative Personality. International Journal of Innovative Technologies in Social Science. 2022. 1(33). p. 18. doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30032022/7757
38. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
39. Крисюк С. Державне управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою. Київ : НАДУ, 2009. 220 с.
40. Кучера Т., Насонова Л., Дейнека В. Філософія освіти : навч. посіб. для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Харків : ХНМУ, 2015. С. 3-4.

Наукове видання
Монографія

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

Інформація про авторський колектив:

Василюк Тамара – старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, соціальний педагог Криворізького державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук
ORCID: 0000-0001-7770-1575

Лисоконь Ілля – асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, керівник молодіжного центру Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: 0000-0002-1722-1825

Размолодчикова Іванна – доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, соціальний педагог Криворізького державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент
ORCID: 0000-0002-6051-1991

Шимко Ія – доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, соціальний педагог Криворізького державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент
ORCID: 0000-0003-1176-8827

*Кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Криворізького державного педагогічного університету
Адреса: м. Кривий Ріг, вул. Героїв АТО, 79А, 3 пов., каб. 314
Електронна пошта: k_elemeduc@kdpri.edu.ua*

Підписано до друку: 24.06.2022 року.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 10,57. Автор. арк. 6,0.
Тираж 95 прим.

ISBN 978-617-8096-09-0



9 786178 096090