

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Психолого-педагогічний факультет
Кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

«До захисту допущено»
Завідувач кафедри _____

Реєстраційний № _____
«____» _____ 2022 р.

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: РОЛЬОВИЙ ПІДХІД**

студента групи ЗСПм-17
ступінь вищої освіти «магістр»
психолого-педагогічний факультет
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньо-професійна програма «Соціально-
педагогічна робота з дітьми та молоддю»
Таран Катерини Геннадіївни

Керівник: доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної педагогіки і
соціальної роботи
Мірошник Зоя Михайлівна

Оцінка:
Національна шкала _____
Шкала ECTS _____ Кількість балів _____
Голова ЕК _____
(підпис) (прізвище та ініціали)
Члени ЕК _____
(підпис) (прізвище та ініціали)
_____ (підпис) (прізвище та ініціали)
_____ (підпис) (прізвище та ініціали)

Роботу виконано на кафедрі соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету, Міністерство освіти і науки України.

Захист кваліфікаційної роботи відбудеться «___» _____ 2022 року об _____ годині на засіданні екзаменаційної комісії з атестації здобувачів вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, освітньо-професійної програми «Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю».

Адреса: Навчальний корпус №4 Криворізького державного педагогічного університету, Дніпропетровська обл., м. Кривий Ріг, вул. Героїв АТО, буд. 79А.

Науковий керівник: доктор психологічних наук

Мірошник Зоя Михайлівна

професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи психолого-педагогічного факультету

Криворізького державного педагогічного університету

Рецензенти: кандидат педагогічних наук, доцент

Шимко Ія Миколаївна

доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи психолого-педагогічного факультету Криворізького

державного педагогічного університету

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. У роботі вказано практичне значення одержаних результатів, зазначено експериментальну базу, особистий внесок і результати апробації кваліфікаційного дослідження.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	7
1.1 Поняття професійної компетентності в сучасній освітній парадигмі.....	7
1.2 Особливості особистості та діяльності соціального педагога.....	13
1.3 Наукові підходи до визначення структури та факторів розвитку професійної компетентності соціального педагога.....	19
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА НА ЗАСАДАХ РОЛЬОВОГО ПІДХОДУ.....	27
2.1 Рольовий підхід в системі наукового знання.....	27
2.2 Особливості рольової структури особистості соціального педагога.....	33
2.3 Рольові техніки як засіб розвитку професійної компетентності майбутнього соціального педагога.....	38
Висновки до розділу 2.....	44
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	46
3.1 Дослідження рівня сформованості компонентів професійної компетентності здобувачів вищої освіти... 3.2 Програма розвитку рольових характеристик компетентності майбутнього соціального педагога..... 3.3 Аналіз результатів дослідження.....	46 51 57
Висновки до розділу 3.....	60
ВИСНОВКИ.....	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	65
ДОДАТКИ.....	71
Додаток А.....	71
Додаток Б.....	74

ВСТУП

У складних соціально-економічних умовах нашого суспільства особливої ваги набувають професії типу «людна – людина», фахівці яких покликані розв'язувати проблеми функціонування особистості в соціумі. До таких фахівців належать і соціальні педагоги, професійна діяльність яких пов'язана з реалізацією низки функцій – діагностичної, прогностичної, консультативної, захисної, профілактичної, соціально-перетворювальної, організаційної. Відтак, соціальний педагог покликаний попередити проблему, своєчасно виявити та усунути причину ускладнення соціалізації особистості, сприяти оздоровленню соціального середовища особистості, здійснювати профілактику виникнення конфліктів тощо. Тому він повинен відігравати різноманітні соціальні ролі і змінювати їх у практичній діяльності залежно від ситуації, характеру міжособистісної взаємодії та проблеми, що вирішується.

Складність і багатогранність соціально-педагогічної діяльності вимагає від фахівця високого рівня професійної компетентності. Складові професійної компетентності соціального педагога висвітлені в стандарті вищої освіти у вигляді переліку компетентностей і програмових результатів навчання. Разом із тим, постає питання про шляхи розвитку компетентності фахівця. Одним із перспективних, на нашу думку, є використання рольового підходу, адже він дозволяє формувати необхідні для професійної діяльності моделі поведінки (ролі) цілеспрямовано, сприяє розвитку складових рольової компетентності (рольової гнучкості, рольової варіативності, рольова глибина, здатність до рольової децентрації та прийняття ролі інших), що дозволяє фахівцю діяти максимально ефективно в ситуаціях міжособистісної взаємодії, організовувати розвивальний вплив на особистість клієнта.

Окремі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів висвітлені в дослідженнях О. Безпалько, І. Зверєвої, Ю. Змагальського, О. Камінського, А. Капської, З. Кияниці, І. Ковчиної, В. Кузьмінського, Г. Лактіолонової, О. Овчарук, Д. Павленок, В. Поліщук.

Розвиток рольової компетентності фахівця досліджено в працях П. Горностая, Н. Корабльової, З. Мірошник, О. Михайленко, І. Талаш, Т. Хомуленко, Т. Яблонської. Розвиток професійної компетентності соціального педагога висвітлено в дисертації Т. Абрамович. Однак, ми не виявили наукових розробок із формування професійної компетентності соціального педагога на засадах рольового підходу. З огляду на сказане, тема нашого дослідження є **актуальною**.

Об'єкт дослідження: процес професійного становлення та розвитку майбутнього соціального педагога.

Предмет дослідження: шляхи розвитку професійної компетентності майбутнього соціального педагога засобом рольових технік.

Мета дослідження: теоретично узагальнити та практично перевірити шляхи розвитку професійної компетентності соціальних педагогів шляхом використання рольових технік.

Завдання дослідження:

- проаналізувати наукову літературу з теми дослідження;
- систематизувати структурні компоненти професійної компетентності соціального педагога;
- виявити психолого-педагогічні засади розвитку професійної компетентності соціального педагога;
- узагальнити рольові позиції соціального педагога;
- дослідити розвиток рольової компетентності соціального педагога як складової його професійної компетентності;
- розробити програму розвитку професійної компетентності соціального педагога на засадах рольового підходу;
- перевірити ефективність запропонованої програми.

Гіпотеза дослідження: розвиток професійної компетентності соціального педагога на засадах рольового підходу буде ефективним за таких умов:

- створення умов для дослідження та моделювання рольової структури особистості професіонала;
- розвиток компонентів рольової компетентності особистості;
- послідовне формування необхідних професійних якостей особистості соціального педагога.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть бути використані при підготовці студентів спеціальності 231 Соціальна робота, зокрема розроблені вправи та запропоновані рольові й ділові ігри можна використовувати на практичних заняттях дисциплін професійного циклу підготовки бакалаврів.

Методи дослідження: «Опитувальник рольової компетентності» П. Горностая (модифікований), тест-опитувальник «Соціально-комунікативна компетентність».

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження висвітлені в статті «Фактори розвитку професійної компетентності майбутнього соціального педагога», опубліковану в збірнику наукових і науково-методичних праць «Сучасна освіта в реаліях і перспективах: соціально-педагогічний аспект» (2022 рік, випуск 4).

Структура роботи. Кваліфікаційна (магістерська) робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

1.1 Поняття професійної компетентності в сучасній освітній парадигмі

Сучасне соціальне середовище характеризується динамічністю, наявністю трансформаційних процесів у різних сферах суспільного життя та насиченістю стресогенними факторами. Передовсім це позначається на процесі соціалізації особистості, обумовлює особливості її адаптації, зокрема, збільшується кількість дистантних і неповних сімей, сімей, які перебувають в складних життєвих обставинах, відповідно, дітей з девіаціями в поведінці та відхиленнями в розвитку. У зв'язку з впровадженням реформ в різних сферах життєдіяльності суспільства, постійно вносяться зміни в законодавчу базу. Усе це обумовлює особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Оскільки сучасне суспільство живе в досить насиченому інформаційному середовищі, яке постійно оновлюється, то знаннева парадигма освіти, метою якої є озброєння здобувачів освіти знаннями, уміннями та навичками засобом безпосередньої взаємодії з викладачем, втрачає свою ефективність у підготовці фахівців. Для того, аби підготувати конкурентоспроможного соціального педагога, мало озброїти його певною системою знань, умінь і навичок, адже в сучасному суспільстві інформація старіє раніше, ніж здобувач вищої освіти встигає отримати диплом. «У зв'язку з цим, – як слушно зауважує Ю. Бойчук, – глобальне завдання забезпечення оптимального входження майбутнього фахівця в соціальний світ та його продуктивна адаптація в ньому вказують на необхідність забезпечення більш повного, особистісно та соціально інтегрованого результату освіти», якого можна досягти саме завдяки впровадженню компетентнісного підходу [7, с. 39].

Дослідженню проблеми впровадження компетентнісного підходу в освіту присвячено праці таких науковців: Н. Бібік, В. Бондар, Л. Ващенко, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, О. Семиног та інші. Науковці зазначають, що компетентнісний підхід спрямований на формування в здобувачів освіти низки інтегральних, загальних і спеціальних компетентностей, які сформують у майбутнього фахівця здатність швидко адаптуватися до мінливого середовища, добре орієнтуватися в інформаційному полі суспільства, знаходити необхідну інформацію, критично її оцінювати, виявляти ініціативність і креативність при вирішенні завдань професійної діяльності. Як зазначено в ЗУ «Про вищу освіту»: «Компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [41].

Аналіз наукової літератури виявив (зокрема, праці Т.В. Абромович, Т.В. Дуткевич, Л.Г. Карпової, Ж.В. Петрочко), що в цілому науковці тлумачать компетентність фахівця як здатність особистості застосовувати здобуті знання, вміння та навички в практичній діяльності, узагальнювати набутий досвід, саморозвиватися та самовдосконалюватися протягом життя, підвищувати роль своєї професійної діяльності в суспільстві, як спосіб самореалізації та самоактуалізації особистості, як її якість. Відомий англійський психолог Дж. Равен тлумачить компетентність як генералізовану здатність особистості ефективно функціонувати в суспільстві, аналізувати, розуміти і впливати на ті соціальні процеси, що значною мірою визначають можливості людини (викладача, будь-якого службовця). Учений підкреслює, що компетентність людини залежить від розуміння роботи суспільства і від сприйняття власної ролі та ролі інших людей у цьому суспільстві. Науковець розглядає компетентність як динамічне утворення, яке залежить від особистісних характеристик людини та її середовища, і складається з багатьох видів (зокрема, лідерство; ініціатива; схильність до аналізу роботи

організацій і суспільства в цілому; здатність використовувати свої висновки при виборі стратегії власної поведінки). Дж. Равен зауважує, що протягом життя людина не здатна опанувати всіма видами компетентності однаково на високому рівні, тому компетентну особистість визначає її здатність в такий спосіб поєднувати різні доступні для неї види компетентності, щоб успішно управляти своїм життям.

Слід зауважити, що сучасні дослідники поряд з поняттям «компетентність» вживають поняття «професійна компетентність». При чому деякі з них (В.В. Ковальчук) їх ототожнюють, однак ми схилиємося до думки науковців, які намагаються їх розмежувати (Т.В. Абрамович, В.О. Калінін, Л.Г. Карпова, Т.В. Дуткевич). Так, вони зазначають, що професійна компетентність передбачає готовність особистості до певного виду професійної діяльності, наявність у неї системи спеціальних знань, умінь і навичок, здатність вирішувати професійні завдання на високому рівні ефективності. Як слушно зазначає Ю. Бочук, «професійна компетентність інтегрує професійні й особистісні якості людини, спрямовує їх на опанування знань і практичних навичок та цілеспрямоване застосування знань й навичок у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, активізує фахівця в розвитку особистих здібностей, у прагненні до самореалізації у професійній діяльності вже в період навчання у вищому навчальному закладі» [7, с. 41]. Відповідно до поглядів Дж. Равена, ми розглядаємо професійну компетентність як один із видів компетентності. У цілому такий підхід не суперечить нормативним документам, у яких відображено перелік компетентностей спеціаліста/фахівця.

Перелік компетентностей випускника за спеціальністю 231 Соціальна робота, в межах якої, згідно Державного класифікатора професій ДК: 003:2010, відбувається підготовка й соціальних педагогів, визначено в «Стандарті вищої освіти України» та конкретизовано в розроблених відповідно до нього освітніх програмах. У цих документах визначено три види компетентностей: інтегральну, загальні та спеціальні. Аналіз цих

документів дозволяє зробити висновки про те, що професійна компетентність інтегрує компоненти різного рівня організації, а саме: особистісні якості, професійні знання, поведінкові навички. Так, інтегральна компетентність вказує на здатність спеціаліста вирішувати проблеми, що виникають в процесі професійної діяльності. Система загальних компетентностей орієнтує на формування в процесі освіти когнітивних, прогностичних, комунікативних навичок майбутнього соціального педагога, а також на розвиток його морально-етичної та ціннісної сфер. Спеціальні компетентності стосуються переважно формуванню технологічних компонентів професійної діяльності соціального педагога/працівника (наприклад, опанування технологією оцінки потреб клієнта; здатність до розробки та реалізації соціальних проєктів і програм тощо) та необхідної системи професійно важливих знань (наприклад, знання і розуміння організації та функціонування системи соціального захисту; знання і розуміння нормативно-правової бази стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення) [47].

Отже, професійна компетентність є одним із видів компетентності особистості, яка забезпечує реалізацію особистісного потенціалу в професійній сфері, успішну адаптацію людини до професійної діяльності, інтеграцію її до професійної групи.

Професійна компетентність є динамічним утворенням, тому її розвиток не припиняється протягом всієї трудової діяльності особистості. Крім того, професійна компетентність є суб'єктивним утворенням, оскільки, як стверджує Дж. Равен, вона формується внаслідок взаємодії низки чинників, як об'єктивних, так і суб'єктивних. Щоразу структура компетентності особистості буде унікальною, оскільки неповторними є фактори зовнішнього середовища, що на неї впливають, так само є суто індивідуальними здібності особистості, її установки та ціннісні орієнтації. Разом із тим, не можна стверджувати, що професійна компетентність є аморфним утворенням. Є чіткі критерії визначення рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх соціальних педагогів, які представлені в стандарті вищої освіти та

освітній програмі як результати навчання. Крім формальних показників рівня розвитку професійної компетентності, можна виокремити також суб'єктивні маркери, а саме: розвинений інтерес випускника до професійної діяльності; бажання працювати після закінчення навчання за спеціальністю; здатність відновлювати автентичність; сформована рольова компетентність; розвинені соціально-комунікативні навички.

Розвинений інтерес здобувача освіти до професійної діяльності в процесі навчання виявляється в активній участі в різноманітних проєктах і науково-дослідницькій діяльності з метою вирішити актуальні проблеми як окремого клієнта, так і певної соціальної групи. При цьому студент може виступати в ролі ініціатора, організатора, співорганізатора проєкту чи волонтера. Крім того, показником такого інтересу є участь студента в неформальній освіті, намагання вдосконалити свої навички, поглибити одержані знання. Неформальна освіта надає можливість визначитися здобувачу освіти з напрямом своєї майбутньої професійної діяльності, наприклад, робота в реабілітаційному центрі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я чи в центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (де основний контингент клієнтів – це сім'ї/діти, які опинилися в складних життєвих обставинах), чи в соціальній службі (де переважно доводиться працювати з прийомними батьками та дітьми, позбавленими батьківського піклування) тощо.

Бажання працювати за спеціальністю здобувач освіти може реалізувати не лише після завершення навчання та одержання диплома. Сьогодні не рідко трапляється так, що студенту пропонують роботу вже після проходження виробничої практики, тому з'являється можливість суміщати теоретичне навчання та практичну професійну діяльність.

Здатність відновлювати автентичність А. Ленгле визначає як спроможність особистості зберігати свою сутність (те, що К. Юнг називає поняттям «самість»). Компетентний соціальний педагог чутливий до соціального середовища, здатний стати на позицію свого клієнта,

дослухатися до порад супервізора, але попри свою відкритість до зовнішнього світу, він залишається самим собою, спроможний самостійно приймати рішення та усвідомлює міру своєї відповідальності за них, поважає межі своєї особистості та інших, тому не перебирає відповідальності клієнта за своєї життя та рішення на себе, здатний поважати його рішення щось змінювати в своєму житті, а щось залишати без змін, навіть якщо це суперечить переконанням самого фахівця.

Сформована рольова компетентність забезпечує гнучкість поведінки соціального педагога за рахунок розвиненої рольової варіативності (наявності в рольовому репертуарі різноманітних рольових позицій), рольової гнучкості (умінні легко переходити з однієї ролі в іншу, не застрягаючи в жодній з них), рольовій глибині (здатності глибоко емоційно переживати роль, «вживатися» в роль) та здатності до рольової децентрації (умінні встати на місце іншого, сприймати ситуацію з позицій клієнта).

Розвинені соціально-комунікативні навички важливі на ефективній професійній діяльності соціального педагога, який працює з людьми та соціальними групами. Ці навички дозволяють швидко налагоджувати контакт з клієнтами, будувати мережу соціальних контактів, організовувати групову взаємодію, успішно адаптуватися в різних ситуаціях соціальної взаємодії та соціальних групах. Соціально-комунікативна компетентність також передбачає сформовані навички самопрезентації, вміння адекватно реагувати на критику та керувати своїми психоемоційними станами, керувати своїм голосом і впливати на оточуючих.

Таким чином, компетентнісний підхід в освіті дозволяє реалізувати один із принципів освітньої діяльності, який зазначений в ЗУ «Про освіту», – це принцип інтеграції з ринком праці, підготувати конкурентоспроможного спеціаліста/фахівця, цілеспрямовано формувати його професійну компетентність.

1.2 Особливості особистості та діяльності соціального педагога

Зміст професійної компетентності спеціаліста/фахівця визначається особливостями його професійної діяльності та вимогами, що висуваються до його особистісних якостей і здібностей.

Зміст професійної діяльності соціального педагога висвітлений у Положенні про психологічну службу у системі освіти України (розділ II, пункти 16-18) [38], у професіограмі соціального педагога. Оскільки метою професійної діяльності соціального педагога є забезпечення соціалізації здобувачів освіти, збереження їх «психічного, фізичного та соціального здоров'я, підготовку до самостійного життя в суспільстві, попередження і педагогічну корекцію відхилень соціального розвитку особистості» [54, с. 6], то зміст його професійної діяльності має корегуватися відповідно до актуального стану соціально-економічної та соціально-політичної ситуації в країні. Це здійснює МОН України на початку кожного навчального року в рекомендаційних листах. Так, з огляду на ситуацію, що склалася в країні внаслідок військової інтервенції Російської Федерації в Україну, на 2022/2023 навчальний рік МОН України пріоритетним завданням закладу освіти визначає повсякденну психологічну допомогу та емоційну підтримку учасників освітнього процесу, відповідно, змістом діяльності соціального педагога є, в першу чергу, надання «соціально-психологічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти» [55]. Відповідно до змісту, виокремлюють компоненти професійної діяльності соціального педагога, що реалізуються передовсім в таких функціях: діагностична, прогностична, консультативна, просвітницька, захисна, терапевтична, реабілітаційна, корекційна.

З урахуванням складної ситуації в країні, того, що в закладі освіти можуть перебувати діти, які прибули з територій, де велися активні бойові дії, які втратили когось із близьких, соціальний педагог повинен постійно проводити моніторинг психічного стану учнів, співпрацювати з практичним

психологом, надавати консультативну допомогу батькам дітей, проводити просвітницьку роботу з підвищення психологічної компетентності педагогів. Очевидно, що серед учнів зросла кількість дітей, які мають психологічну травму як реакцію на ситуації, де відбувалась загроза їх життю та здоров'ю. Соціальний педагог повинен уміти стабілізувати їх психоемоційний стан, допомогти педагогам розпізнати межові та клінічні стани порушення психіки. Відтак, змінюється зміст корекційної та терапевтичної діяльності фахівця, яка буде спрямована на відновлення психічного здоров'я дітей після психотравмуючої події.

Особливої ваги в сучасних умовах набуває реалізація соціальним педагогом захисної функції, адже значно зросла кількість осіб, що потребують соціального захисту та правової допомоги. Крім того, в Листі МОН [55] наголошено на необхідності посилити профілактичну роботу з проблеми торгівлі людьми, оскільки в умовах масової міграції мирного населення із зон бойових дій багато дітей подорожують з різних причин без дорослих, іноді не мають жодних документів, збільшилася кількість батьків, які втратили майно та роботу, відтак, підвищуються й ризики торгівлі дітьми.

Не менш актуальною є робота із формування безпечної поведінки здобувачів освіти в кіберпросторі, ознайомлення їх із загрозами, які є в інтернеті, зокрема, недостовірна інформація, шахрайство та кібербулінг, застереження дітей від надання важливої інформації, якою може скористатися ворог для корекції вогню та пересування військ. Важливою також є просвітницька діяльність серед усіх учасників освітнього процесу з мінної безпеки.

З огляду на те, що відбулися доволі суттєві зміни в змісті професійної діяльності соціального педагога, постає питання про набуття фахівцями нових знань, навичок, компетенцій. У Листі МОН надано відповідні посилання, за якими фахівці можуть ознайомитися з факультативними курсами для організації «години соціального педагога», а також з необхідним навчально-методичними матеріалами щодо роботи в умовах війни.

У цілому аналіз особливостей професійної діяльності соціального педагога дає можливість стверджувати, що вона пов'язана зі значними психологічними навантаженнями, адже клієнти – це особи, які опинилися в складних життєвих обставинах, переживають кризу чи психотравмуючі події. Клієнтами соціально-педагогічної діяльності є не лише окремі особи, що потребують допомоги у вирішенні проблем чи особистісному зростанні, а й малі соціальні групи, громади. Відповідно, соціальний педагог налагоджує соціальні комунікації, взаємодію між членами групи, здійснює вплив на соціальне середовище громади з метою профілактики негативних явищ і вирішення проблем, формує сприятливий мікроклімат в соціальному середовищі. При цьому він стимулює клієнтів соціально-педагогічної роботи до саморозвитку, спонукає їх зайняти позицію суб'єкта та взяти відповідальність за те, що відбувається з ними та в їхньому житті.

Слід зазначити, що соціально-педагогічна діяльність має міждисциплінарний характер, адже проблеми, які доводиться вирішувати, знаходяться в площині компетенцій різних фахівців (юристів, педагогів, психологів, медиків, дефектологів та ін.). Саме на соціального педагога покладаються функції координатора зусиль усіх залучених фахівців для оптимального вирішення проблем клієнта.

Вимоги до особистості соціального педагога відображено в Етичному кодексі, психограмі, які залишаються актуальними й сьогодні. Так, Етичний кодекс регламентує морально-етичні засади взаємодії з клієнтом, колегами та адміністрацією, орієнтує соціального педагога на пріоритет та захист інтересів клієнта, на дотримання принципу конфіденційності, на взаємодію з колегами з питань соціально-педагогічної діяльності та наданні допомоги клієнту, на повагу, чесність і ввічливість стосовно колег та їх клієнтів, на покращення соціального середовища в цілому. Крім того, відповідно до Етичного кодексу соціальний педагог повинен дбати про удосконалення професійної діяльності, попереджувати некваліфіковану та заборонену практику соціально-педагогічної роботи.

У психограмі соціального педагога визначено систему професійно важливих якостей особистості, а саме:

- 1) високий рівень загального та вербального інтелекту;
- 2) високий та вище середнього розвиток емоційно-вольових якостей, що передбачає емоційну стабільність, щирість і доброту, сміливість, проникливість, дипломатичність, самостійність, ентузіазм і наполегливість;
- 3) домінування екстравертивного типу особистості;
- 4) спрямованість на соціально-педагогічну діяльність;
- 5) високий рівень розвитку комунікативних й організаторських здібностей;
- 6) вища нервова діяльність характеризується рухливістю на рівні вище середнього [44, с. 59].

Високий рівень загального та вербального інтелекту забезпечує ефективну взаємодію з клієнтами, колегами, волонтерами, представниками бізнесу та влади. Ефективна комунікація передбачає здатність соціального педагога знаходити спільну мову з представниками різних соціальних верств, здійснювати профілактику конфліктів і долати наявні суперечки в соціальному середовищі (учнівському, педагогічному, сімейному), налагоджувати взаємодію в середині соціальних груп, між фахівцями з різних галузей у процесі вирішення проблем клієнта. Крім того, соціальний педагог досить часто виступає в ролі посередника між клієнтом та його соціальним середовищем, допомагаючи порозумітися людям, точно сформулювати свої потреби та проблеми. Адже досить часто непорозуміння між людьми трапляються саме через невміння вербалізувати свої думки, почуття, проблеми, а клієнт не може розв'язати проблему через низький рівень її усвідомлення.

Психологи переконанні, що більш успішно буде виконувати свої професійні функції соціальний педагог із домінування екстравертивного типу особистості, для якого характерна орієнтація на зовнішнє соціальне середовище, активна соціальна позиція, прагнення встановлювати контакти з

іншими людьми. Для екстравертивного типу особистості характерні доброзичливість, відкритість, емоційність, він щиро зацікавлений в іншій особі. Соціального педагога з домінуванням екстравертивного типу особистості не буде емоційно перевантажувати насичена спілкуванням з іншими людьми (клієнтами, колегами, волонтерами та ін.) професійна діяльність, тоді як для інтровертивного типу особистості це потенційно стресогенний фактор.

Спрямованість на соціально-педагогічну діяльність виявляється в гуманному ставленні до клієнта, в домінуванні цінностей, які відображають специфіку професійної діяльності, а саме: цінність кожної особистості (уміння поважати відмінності особистості, рішення, які приймає клієнт); цінності етичної відповідальності перед професією; цінності, пов'язані з самореалізацією особистості (як соціального педагога, так і клієнта). Для соціального педагога найвищою цінністю є особистісне зростання клієнта та покращення його соціального середовища. При цьому фахівець основні зусилля спрямовує не на корекцію особистості клієнта чи надання йому допомоги, а на пошук й активізацію власних ресурсів клієнта, на створення для нього фасилітаційного середовища, яке б спонукало його долати труднощі самостійно, відкривати в собі нові якості, здібності й таланти. Очевидно, що в кризових ситуаціях соціальний педагог займає патерналістську позицію щодо клієнта, і його першочергове завдання – надати допомогу клієнту. Однак, після подолання кризи основні зусилля мають бути зосереджені на розвиток особистісного потенціалу клієнта.

З урахуванням особливостей професійної діяльності й необхідних особистісних якостей у Стандартах вищої освіти було сформульовано загальні та спеціальні компетентності бакалавра та магістра спеціальності 231 Соціальна робота. Загальні компетентності відображають загальну стратегію професійної діяльності соціального педагога/працівника, яка передовсім повинна бути спрямована на покращення соціального середовища, збереження та примноження національних і загальнолюдських

цінностей, що вимагає від особистості спеціаліста/фахівця високої інтелектуальної підготовки (високий рівень сформованості пізнавальних процесів, здатність навчатися протягом життя), розвинених навичок використанні інформаційних і комунікаційних технологій та сформованих морально-вольових якостей (здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків, здатність діяти соціально відповідально та свідомо тощо) [47; 48].

Спеціальні компетентності відображають здатності, необхідні для виконання безпосередньо професійних функцій (визначення й оцінки потреб клієнта, планування та прогнозування соціально-педагогічної роботи, встановлення комунікативної взаємодії як з окремим клієнтом, так із певною соціальною групою та громадськими організаціями, оцінка результатів своєї діяльності тощо) та реалізації технологій соціально-педагогічної діяльності (проектування, інспектування, соціального захисту, профілактики, корекції, реабілітації тощо).

Таким чином, професійна діяльність соціального педагога характеризується високою емоційною напруженістю, необхідністю контактувати з великим колом осіб з різних соціальних верств, при цьому швидко орієнтуватися в ситуаціях комунікативної взаємодії, приймаючи зважені та відповідальні рішення. Мінливе соціальне середовище вимагає від соціального педагога постійного вдосконалення професійних навичок, поповнення значимих знань. Усе це висуває особливі вимоги до особистісних якостей фахівця, зокрема, до його морально-вольової та інтелектуальної сфери. Ці вимоги відображенні нормативних документах, зокрема Стандарті вищої освіти, Етичному кодексі соціального педагога.

1.3 Наукові підходи до визначення структури та факторів розвитку професійної компетентності соціального педагога

Зміст професійної діяльності соціального педагога де термінується як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. Це обумовлює характер структури професійної компетентності фахівця.

Аналіз наукової літератури (праці Калініна В.О., Карпової Л.Г., Цимбал С.В. та ін.) виявив, що компоненти професійної компетентності визначаються за такими структурними компонентами особистості: мотиваційний, операційний, вольовий. Так, наприклад, Карпова Л.Г. виокремлює такі компоненти професійної компетентності:

1) мотиваційний (забезпечує сформованість загальнокультурної компетентності, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності);

2) предметно-практичний (характеризується сукупністю знань, умінь – гностичних, комунікативних, організаційних, діагностичних, проєктивних, конструктивних, управлінських – і якостей, що зумовлює ефективність реалізації фахівцем своїх функцій);

3) саморегулятивний (сприяє розвитку психологічної компетентності та аутокомпетентності, тобто володіння уміннями і навичками управління вольовою та емоційною сферами, технологіями подолання професійної деструкції, сформованість рефлексії) [8, с.60].

В інших класифікаціях або відбувається уточнення назв компонентів, як-от: мотиваційний – ціле-мотиваційний – мотиваційно-ціннісний; предметно-практичний – операційно-діяльнісний; саморегулятивний – саморегулятивно-вольовий, – без суттєвої зміни їх змістовного наповнення; або деталізація цих компонентів із виокремленням менших за змістовним наповненням структурних одиниць. Так, у класифікації Карпової Л.Г. компонент «саморегуляція» містить якості та здатності особистості, що забезпечують психологічну компетентність фахівця (уміння управляти вольовою та емоційною сферами, здатність до рефлексії), тоді як Калінін В.О.

рефлексію визначає окремим компонентом професійної компетентності. У класифікаціях Карпової Л.Г., Калініна В.О. комунікативні уміння визначаються як змістовна складова предметно-практичного компоненту професійної компетентності, а Вишпольська В.Ф. визначає комунікативний компонент як окрему складову професійної компетентності.

Слід зауважити, що професійна діяльність фахівця соціальної сфери спрямована передовсім на зміну соціального середовища як окремого клієнта, громади, так і регіону і навіть цілої держави. Тому, на нашу думку, невід'ємним компонентом професійної компетентності соціального педагога/працівника має бути такий, що відображає компетенції, які забезпечують ефективну реалізацію його діяльності в соціумі. З огляду на сказане, більш повно структуру професійної компетентності представлено в працях Абрамович Т.В., Петрочко Ж.В.

Структуру професійної компетентності, на думку Абрамович Т.В., складають такі складові: мотиваційно-ціннісна, когнітивна, соціально-діяльнісна, оцінно-рефлексивна [2, с. 34–36]. Змістом *мотиваційно-ціннісної складової* є спрямованість фахівця на професійне зростання та самовдосконалення, основою яких є гуманістичне мислення. Соціальний педагог/працівник прагне до самореалізації в професійній діяльності, має розвинений інтерес до соціально-педагогічної роботи, у взаємодії з клієнтом керується гуманістичними цінностями (повага до людської гідності, толерантність, терпимість, потреба в спілкуванні та емоційному контакті тощо).

Когнітивна складова, зазначає Абрамович Т.В., забезпечує розвиток професійних знань фахівця, його ерудованості. Оскільки когнітивна сфера особистості містить не тільки знання, а передовсім складні психічні процеси, які визначають способи одержання, обробки та зберігання інформації особистістю, що зрештою впливає на формування індивідуального стилю мислення, то, на нашу думку, до змісту когнітивної складової доцільно віднести здатність мислити гнучко. Ця здатність ґрунтується на розвиненому

дивергентному мисленні. Крім того, змістом когнітивної складової є один із критеріїв професійної компетентності, що зазначає Петрочко Ж.В., а саме: здатність «ідентифікувати й оцінити ситуацію в тих випадках, коли потрібно почати (або припинити), посилити, відновити, захистити відносини між людьми і соціальними інститутами» [34, с. 68]. У цілому когнітивні процеси забезпечують усі операції, які виконує фахівець, працюючи з інформацією, зокрема, інтерпретація даних діагностики, формулювання висновків і рекомендацій, прогнозування на основі даних діагностики тощо. Саме когнітивні процеси, які є основою гнучкого мислення, дозволяють приймати нетривіальні рішення і, разом із тим, ураховувати ті соціальні та культурні стереотипи, що забезпечують функціонування соціальної системи, до якої залучений клієнт.

Змістом *соціально-діяльнісної складової* є здатність розвивати та реалізовувати професійні навички, а також особистісні якості в соціально-педагогічній діяльності. Ця здатність виявляється передовсім в умінні використовувати технології соціально-педагогічної діяльності (зокрема, корекції, проектування, патронажу тощо), а також в умінні організовувати соціально-педагогічну взаємодію різних суб'єктів соціально-педагогічної діяльності. Оскільки соціально-діялісна складова відображає той аспект професійної компетентності, що пов'язаний із соціальною та/або міжособистісною взаємодією, то до її змісту, на нашу думку, слід додати рольову компетентність особистості фахівця. На думку психологів, зокрема Берна Е., Горностая П.П., Корабльової Н.С., Мірошник З.М., Морено Я. та ін., основою соціальної стратифікації є соціальні статуси, яким відповідають певні ролі. Опанування роллю забезпечує низку механізмів соціалізації, а саме: ідентифікацію, інтеріоризацію, входження в референтну групу, – а також міжособистісну взаємодію в малих соціальних групах. З раннього віку особистість долучається до соціуму саме через освоєння різноманітних ролей – психологічних, особистісних, соціальних; нав'язаних і здобутих, наприклад, слухняної/вередливої дитини, здібної дитини, сина/доньки,

дитини, вихованця дошкільного закладу освіти, друга тощо. Психологічні ролі складають Я-концепцію особистості, досить часто є нав'язаними референтними особами. Особистісні можуть бути даними за фактом народження (наприклад, син, донька, онук, небіж тощо) або здобуваються в процесі міжособистісної взаємодії (наприклад, право називатися другом). Соціальні ролі відображають етапи процесу соціалізації та приписуються соціумом (наприклад, вихованець ДЗО, школяр, пасажир, покупець тощо) або ж здобуваються особистістю в процесі саморозвитку, освіти (наприклад, студент, слюсар, лікар тощо). Для успішного опанування роллю особистість повинна чітко усвідомлювати її зміст, а саме: рольові очікування (як власні стосовно ролі, так й оточуючих), правила та норми виконання ролі. Таким чином відбувається інтеріоризація соціального досвіду, соціальних норм особистістю, включення її в певні соціальні чи професійні групи. Відповідно, порушення соціальних чи міжособистісних контактів, у контексті теорії ролей, є наслідком неефективного виконання ролі особистістю, недоречним використанням певних моделей поведінки (ролей), відсутністю в рольовому репертуарі необхідної ролі. Відтак, опанування компонентами рольової компетентності (рольовою гнучкістю, рольовою варіативністю, рольовою глибиною та здатністю до рольової децентрації) дозволить фахівцю соціальної сфери ефективно налагоджувати міжособистісну взаємодію з клієнтом, допоможе в організації та проведенні якісної корекції поведінкових порушень, в налагодженні соціальних і професійних контактів.

Оцінно-рефлексивна складова, за визначенням Абрамової Т.В., «дозволяє соціальним педагогам адекватно оцінювати рівень своєї професійної компетентності та планувати своє професійне зростання в процесі підвищення педагогічної кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти» [1, с. 91]. Як зазначає дослідниця, фахівець оцінює рівень своєї професійної компетентності, аналізуючи результати власної діяльності, а також ураховуючи те, як сприймається його професійна діяльність колегами. На нашу думку, важливою складовою процесу рефлексії

є зворотний зв'язок, що надає клієнт фахівцю після завершення реалізації програми. Для соціального педагога/працівника важливим джерелом інформації є те, як клієнт сприймає та оцінює результати їх спільної діяльності. Аналіз суб'єктивної оцінки клієнта дає можливість фахівцю виявити, що було не враховано при організації міжособистісної взаємодії (наприклад, певні характерологічні особливості клієнта, специфіку його соціокультурного середовища, особливості сприйняття ним фахівця чи його колег тощо), з'ясувати причини утруднень у реалізації програми (брак знань чи певних умінь і навичок). Цю інформацію варто ретельно проаналізувати не тому, що може трапитися клієнт подібного типу, а для того, аби збагатити власний професійний досвід, додати нові поведінкові патерни, усвідомити причини, через які сприйняття клієнтом особистості фахівця відрізняється від бачення його колегами, а відтак – покращити прогностичний потенціал при роботі з іншими клієнтами.

Петрочко Ж.В. зазначає, що одним із критеріїв компетентності працівника соціальної сфери є здатність «розвивати здібності особи у вирішенні проблем, подоланні стресів» [34, с. 68]. Оскільки одним із провідних завдань соціально-педагогічної взаємодії з клієнтом є створення умов для його особистісного зростання, корекція неефективних моделей поведінки, вирішення проблем міжособистісної (у тому числі й соціальної або/та педагогічної) взаємодії як ключових факторів позитивних зрушень у житті, то, на нашу думку, доцільно в структурі професійної компетентності виокремити також *психолого-педагогічну складову*. Змістом цієї складової є не лише здатність фахівця здійснювати фасилітаційний вплив на особистість і соціальну групу, формувати в них необхідні компетенції, створювати умови для особистісного зростання та налагодження соціальних як комунікацій, так й особистісних контактів, а й здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самоорганізації, самовиховання, саморегулювання. Соціальний педагог/соціальний працівник повинен не лише досконало володіти системою педагогічних і психологічних компетенцій, а й уміти підтримувати

своє психологічне здоров'я, здійснювати профілактичні заходи з попередження емоційного вигорання, відновлювати власну автентичність у швидкозмінному та стресогенному середовищі. До того ж, фахівець повинен опанувати здатністю навчати цим же вмінням своїх клієнтів.

Таким чином, модель професійної компетентності містить п'ять складових: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, соціально-діяльнісну, оцінно-рефлексивну та психолого-педагогічну.

Професійна компетентність є складним особистісним утворенням, що забезпечує виконання професійних завдань на стабільно високому та ефективному рівні. На її формування впливає низка факторів, які необхідно враховувати в процесі професійного становлення особистості та подальшої побудови кар'єри (як горизонтальної, так і вертикальної). Так, Абрамович Т.В. зазначає, що професійна компетентність фахівця «залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики, постійного вдосконалення та впровадження в практику ідей сучасної педагогіки» [2, с. 36].

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити чотири групи факторів розвитку професійної компетентності: особистісні, соціально-психологічні, соціокультурні, економічні.

Особистісні якості соціального педагога (працівника) Капська А.Й. пропонує об'єднати в три групи:

- перша група: психологічні характеристики, що є складовою частиною до даного виду діяльності;
- друга група: психолого-педагогічні якості, орієнтовані на удосконалення соціального працівника як особистості;
- третя група: психолого-педагогічні якості, спрямовані на створення ефекту індивідуальності [46, с. 48–49].

До соціально-психологічних факторів розвитку професійної компетентності ми зараховуємо переживання соціальної значимості праці, здатність до адаптації.

Одним із провідних факторів формування професійної компетентності є економічний, який має мультимодальний характер, адже обумовлює не лише визначення престижності певного виду професійної діяльності в суспільстві (чим більша заробітна платня, тим більш престижною вважається професія/посада), а й рівень задоволеності фахівцем власною діяльністю, його мотивованості до якісного виконання професійних завдань і підвищення кваліфікації.

Таким чином, на формування та розвиток професійної компетентності впливають фактори як суб'єктивні, так й об'єктивні. Співвідношення цих чинників залежить від індивідуальності особистості фахівця та особливостей його соціального середовища. Для розвитку професійної компетентності важливо підтримувати баланс між ними.

Висновки до розділу 1

Викладений матеріал дозволяє нам зробити висновок, що розвиток професійної компетентності дозволить майбутньому соціальному педагогу успішно соціалізуватися й адаптуватися до мінливих і складних умов сьогодення, діяти на високому професійному рівні й надавати ефективну допомогу всім учасникам освітнього процесу. Крім того, розвиток професійної компетентності обумовлює необхідність постійного самовдосконалення особистості, підвищення кваліфікації соціальним педагогом протягом всього періоду професійної діяльності.

Професійна компетентність є інтегральним, динамічним і суб'єктивним утворенням, адже об'єднує інтегральну, загальні та спеціальні компетентності, її розвиток не припиняється протягом життєдіяльності

особистості, її зміст обумовлений специфікою професійної діяльності, рівень її реалізації – якостями, характеристиками й здібностями особистості.

Специфіка професійної діяльності соціального педагога полягає в безпосередньому впливі на соціальне середовище з метою покращення умов життєдіяльності як окремої особистості, так соціальних груп, творення умов для їх розвитку. В умовах сьогодення актуалізується корекційна та психотерапевтична функція соціального педагога, оскільки в умовах війни зросла кількість дітей і дорослих, які потребують не лише соціально-економічної допомоги, а й передовсім психологічної.

Професійна компетентність майбутнього соціального педагога формується під впливом низки факторів, а саме: особистісних, соціально-психологічних, соціокультурних, економічних. Зауважимо, що перелічені фактори є культурно й історично обумовлені, тобто залежать від актуального стану суспільства та прийнятих у ньому соціальних і культурних стереотипів.

Отже, професійне становлення соціального педагога – складний і багатогранний процес формування професійних компетентностей, який не завершується разом із навчанням у вищому навчальному закладі, а триває протягом життя.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА НА ЗАСАДАХ РОЛЬОВОГО ПІДХОДУ

2.1 Рольовий підхід в системі наукового знання

Об'єктом соціально-педагогічної діяльності є передовсім соціальні групи. При цьому окремих клієнт також розглядається як представник певної соціальної спільноти, і проблеми, які покликаний допомогти вирішити соціальний педагог, також знаходяться в сфері соціальних стосунків. Саме тому фахівцю соціальної сфери вкрай важливо добре орієнтуватися в структурі соціальної групи, з якою він взаємодіє, знати закономірності її функціонування та особливості побудови комунікації в середині цієї групи. Найбільш цілісно та науково обґрунтовано структуру соціальних груп та особливості їх функціонування досліджено в межах рольового підходу.

Рольовий підхід формувався поступово й окреслився як самостійний напрямок наукових досліджень у середині ХХ століття. Важливу роль у його становленні відіграли праці філософів, етнографів, культурологів, соціологів і психологів.

Перші спроби дослідити та описати структуру суспільства, закономірності комунікації в середині соціальних груп належать ще античним філософам. Так, Платон у своїй праці «Держава» визначив три суспільні стани: філософи, сторожа і працівники. На думку філософа, соціальний статус людини в ідеальній державі повинен визначатися її вродженими здібностями, особистість має займатися тією працею, для якої народжена. Отже, соціальний статус (соціальна роль) особистості повинен визначатися не фактом її народження, а саме її здібностями та схильностями.

У подальшому філософи та історики, зокрема Л. Гумплович, Ф. Конечни, звернули увагу на виняткову роль культури у формуванні різних прошарків суспільства. Так, науковці виявили, що соціальна стратифікація

суспільства має свою специфіку, яка детермінується саме соціокультурним середовищем. Конкуренція між різними групами, класами, станами в межах держави є основною причиною соціальних конфліктів. Відтак, специфіка соціальних ролей визначається особливостями культури певного соціуму, адже, на думку науковців, культури є особливою формою організації колективності людей.

Із розвитком суспільства науковців зацікавили фактори, що впливають на формування змісту соціальних ролей. Відмінності в змісті ролей, особливості рольової структури певних соціальних спільнот помітили етнографи та культурологи, результати досліджень яких суттєво вплинули на формування рольового підходу. Так, Дж. Мід, Л. Гумільов, В. Давидюк, С. Марчук, А. Пономарьов, досліджуючи побут, соціальну структуру, традиції і звичаї, фольклор етнічних спільнот, дійшли висновку про те, що: будь-яке суспільство має вертикальну ієрархію, що є захистом від хаосу, непередбачуваної мінливості світу (міфи про побудову Всесвіту); соціальний статус (право на виконання певної соціальної ролі) член спільноти обіймає (завойовує) шляхом виконання визначених умов (проходячи обряд ініціації). Зазначимо, що ці архаїчні уявлення керують і сучасним суспільством, правда, обряди ініціації дещо змінені, «осучаснені».

Непересічне значення для розвитку рольового підходу в системі науково-гуманітарного знання мало мистецтво, передовсім театральне. Адже саме поняття «роль» набуло поширення в театрі й тлумачилось як зображення актором на сцені дійової особи в п'єсі або ж як сукупність реплік однієї дійової особи в п'єсі. Саме театральне мистецтво стало джерелом розвитку ідей такого методу психологічної терапії та консультування як психодрама. Слід зауважити, що основоположні принципи психодрами, сформульовані Я. Морено, вплинули на розвиток ідей рольового підходу. Так, саме в межах психодрами було виявлено те, що роль є результатом співтворчості. Особистість не випадково обирає ту чи іншу роль, вона завжди орієнтується на соціальне середовище, в якому перебуває, на іншого, з ким

контактує. Разом із тим, Я. Морено вважав, що брак спонтанності породжує багато проблем в житті як особистості, так і суспільства, адже позбавлена спонтанності людина діє за шаблоном, стереотипно, що не завжди відповідає ситуації взаємодії. Спонтанна людина завжди орієнтована на ситуацію та може довільно обирати найбільш доречні моделі поведінки. У межах рольового підходу ці ідеї вплинули на формування таких понять, як: рольова варіативність, рольова гнучкість, рольові очікування та матриця ролі.

Суттєвий вплив на формування засад рольового підходу відіграли дослідження в галузі соціальної психології. Так, Т. Шибутані вводить поняття «соціальна матриця ідентифікації» та «культурна матриця програвання ролей». Соціальна матриця ідентифікації є, за своїм змістом, рольовою Я-концепцією особистості, яка формується в процесі виконання людиною конвенціональних ролей як учасника різних соціальних груп. Рольова Я-концепція формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. Так, людина має певні очікування та уявлення стосовно себе як виконавця певної ролі. У процесі міжособистісної взаємодії вона одержує зворотній зв'язок, який або підтверджує її уявлення про себе як виконавця ролі, або вносить певні корективи. Таким чином, рольова Я-концепція особистості підтверджується, якщо оточуючі люди поведуться з нею відповідно до її очікувань. Очевидно, що Я-концепція програмує особистість на певне виконання ролі, зумовлює стильові особливості реалізації моделі поведінки.

Культурна матриця програвання ролей є системою конвенціональних значень, норм, правил, стереотипів актуальних у певному соціокультурному середовищі, що зумовлюють стабільне, впорядковане і передбачуване виконання ролі. Як зауважує Т. Шибутані, люди здатні діяти в середовищі, що постійно змінюється, так, ніби воно є стабільним. Це можливо завдяки створенню шаблонів (паттернів), які виникають у результаті узагальнення досвіду соціальної взаємодії, створенню конфігурації, що надає єдності різним стилям моделей поведінки. Культурна матриця програвання ролей

полегшує соціальну адаптацію людей, забезпечує ефективну соціальну комунікацію. Завдяки існуванню культурної матриці програвання ролей у кожного учасника соціальної групи є робоча концепція стосовно виконання соціальних ролей, що сприяє узгодженню рольових очікувань, уможливорює конгруентне виконання ролі, отже, робить соціальну групу стабільною, здатною до розвитку.

П. Горностай вводить поняття «рольова матриця». Психолог зауважує, що коли одна людина бере на себе певну роль, то створює в оточуючому соціумі компліментарні рольові позиції, відтак відбувається вибудовування рольової структури мікросередовища. Потенційні партнери із рольової взаємодії мають тенденцію потрапляти в ці позиції. Власне так і утворюється рольова матриця. За визначенням П. Горностая, рольова матриця має структуру, аналогічну до структури рольової взаємодії: рольові очікування, рольова поведінка, рольові домагання. Різноманітні матриці як окремі пазли сполучаються одна з одною. Сполучуваність (компліментарність) рольових матриць визначається збігом їх «країв» (очікувань – домагань). Відтак, психолог пропонує весь соціум розглядати як структуру, яка складається з окремих рольових матриць [16, с.65-66].

На формування наукових засад рольового підходу впливали дослідження психологів, які давали уявлення про внутрішню структуру особистості як певні її рольові позиції (его-стани, за Е. Берном, різні інстанції Я в психоаналізі). Відтак, у межах рольового підходу сформувалося кілька напрямків відповідно до того, які аспекти рольової поведінки висувалися предметом дослідження.

У символічному інтеракціонізмі предметом досліджень були проблеми взаємодії особистості з її ролями, а також механізми формування певної ролі людиною. Дж. Мід визначив два провідні механізми формування ролі – це прийняття ролі «іншого» та здатність до ідентифікації. Ці два механізми можна досить яскраво простежити в процесі соціалізації дітей дошкільного віку, які грають у рольові ігри, як-от: «магазин», «сім'я», «лікарня», «школа»

тощо. Для того, щоб взяти на себе роль «учитель», дитина має ідентифікувати себе з представником цієї професії, перебрати типову манеру поведінки та правила взаємодії з іншими учасниками гри – носіями конвенціональних ролей – «учні». Разом із тим, щоб гра відбулася, всі учасники мають діяти згідно певних правил, закріплених соціумом за їх рольовими позиціями. У такий спосіб діти вчаться при міжособистісній взаємодії орієнтуватися на ту роль, яку виконує їх партнер. Зауважимо, що рівень опанування особистістю цими механізмами формування ролі, відіграє вирішальне значення в здатності її адаптуватися до соціуму (до професійної групи, до різних соціальних груп).

Важливим з точки зору рольового підходу є розвиток інтеракціоністами концепта «самість», уведеного в науковий обіг К. Юнгом. Адже особистість уже не сприймається як пасивний виконавець соціальних ролей. Вона набула власної активності, при чому могла впливати на інтерпретацію соціальної ролі.

У межах когнітивної рольової теорії значення особистості у творенні соціальних ролей підсилюється завдяки концепції спонтанності Я. Морено. Особистість уже не обмежується звичайним виконанням ролі, вона сама може виступати їх творцем. Таким чином з'являються різні стилі виконання однієї й тієї ж соціальної ролі, а також можуть виникати унікальні психологічні ролі, що визначають своєрідність і неповторність поведінки особистості. Крім того, Дж. Роттер, Дж. Келлі розвивали теорію передбачуваних рольових очікувань. Відповідно до їх поглядів, особистість вибудовувала свою рольову поведінку не лише орієнтуючись на соціальні очікування, власне уявлення про себе як виконавця ролі, а й на свої рольові очікування стосовно інших людей. Отже, людина не просто пасивно сприймає впливи оточуючого середовища та змінює свою поведінку згідно цих впливів. Вона може активно сама впливати на своє соціальне середовище, бути творцем власного життя.

Функціональна рольова теорія розглядає ролі як функції, досліджує нормативні соціальні очікування як провідну детермінанту рольової взаємодії людей. На думку, Р. Лінтона і Т. Парсонса, рівновагу та сталість соціальної системи забезпечують типові форми поведінки людей, адже під час міжособистісної взаємодії кожен учасник знає, чого очікувати в іншого. Іншими словами – поведінка людей в соціумі стає передбачуваною, прогнозованою.

У середині ХХ століття активно починає розвиватися організаційна рольова теорія, що зумовлено передовсім зрушеннями в соціально-економічній сфері – розвиток виробництва, пошуки шляхів підвищення ефективності трудових колективів. Представники цієї теорії (І. Адізес, Р. Белбін, М. Геллерт, М. Ярошевський) вивчають рольову структуру професійних груп, групові процеси та рольову структуру особистості ефективного менеджера.

На сучасному етапі розвитку рольового підходу триває процес диференціації наукового знання. У межах рольових теорій розвиваються авторські концепції та моделі, наприклад, особистісно-рольовий підхід (Н. Паніна), програмно-рольовий підхід (М. Ярошевський), ціннісно-рольовий підхід (В. Горбунова), рольова концепція командотворення (І. Адізес, К. Новак); концепція рольової реальності (Н. Корабльова); рольова структура особистості професіонала (Т. Веретенко, М. Грібов, З. Мірошник, О. Михайленко та ін.).

Таким чином, рольовий підхід формувався на межі кількох галузей гуманітарної науки, а саме: філософії, культурології, етнографії, соціології, психології, – і є інтегруючою системою наукового знання про способи соціальної стратифікації та соціальної взаємодії, про структуру особистості, про способи контактування особистості з її соціальним середовищем, про механізми її успішної соціалізації.

2.2 Особливості рольової структури особистості соціального педагога

Особливості рольової структури особистості соціального педагога обумовлені специфікою його професійної діяльності, тими функціями, які він виконує.

У науковій літературі усталеним є такий перелік професійних функцій соціального педагога: діагностична, прогностична, консультативна, захисна, соціально-перетворювальна, організаційна. Аналіз змісту цих функцій дає можливість визначити моделі поведінки (ролі), які забезпечують їх реалізацію.

Зміст діагностичної функції полягає в тому, що соціальний педагог, перш ніж визначити міру необхідної допомоги клієнту (дитині, її батькам, педагогам), повинен ретельно вивчити як особистість, так й особливості її соціального середовища. Зауважимо, що для одержання об'єктивних даних діагностика повинна мати комплексний характер і проводитися в динамічному зрізі, тобто соціальний педагог повинен спланувати дослідження таким чином, щоб спостерігати за особистістю клієнта в різних ситуаціях протягом певного періоду. Іноді, реалізація комплексу діагностичних процедур може зайняти від двох до чотирьох тижнів. Крім того, соціальний педагог має вивчити доступні документи, у яких зафіксовано особливості розвитку та становлення особистості клієнта, що склали інші фахівці (наприклад, за необхідності висновки лікарів про стан здоров'я дитини, характеристику дитини, надану класним керівником, аналітичну довідку, складену психологом тощо). Таким чином діагностична функція реалізується в досить складній і різнобічній за своїм змістом діяльності. Так, соціальний педагог, використовуючи певний діагностичний інструментарій, виступає в ролі діагноста; коли він аналізує документи, складені іншими фахівцями, то виступає в ролі аналітика; коли планує діагностичні заходи та узагальнює результати дослідження, то виконує роль

дослідника. Діагностика завершується певними висновками, на підставі яких соціальний педагог планує подальшу соціально-педагогічну роботу з клієнтом (дитиною, сім'єю, дитячим колективом та ін.) і здійснює прогноз розвитку особистості чи соціальної системи. Відповідно, формуючи висновки за результатами проведеного дослідження, він виступає в ролі експерта.

У своїй професійній діяльності соціальний педагог багато часу приділяє проведенню консультативної роботи, суть якої полягає в наданні необхідної інформації батькам і вчителям про особливості соціалізації особистості дитини на різних вікових етапах розвитку, про специфіку адаптації її до нового колективу чи нових умов навчання, про вплив особливостей стилів виховання та педагогічної взаємодії на формування особистості дитини, про способи подолання конфліктів в учнівському середовищі та в сім'ї, про способи організації сімейного дозвілля тощо. Учніям надає консультації щодо вирішення особистісних проблем, способів налагодження дружніх стосунків з однолітками та саморозвитку. За змістом консультативна діяльність соціального педагога має різні аспекти та напрями. Так, коли він надає рекомендації, то виступає в ролі консультанта, коли роз'яснює особливості міжособистісної соціальної взаємодії, специфіку вікового розвитку дитини, розповідає про способи подолання конфліктів тощо, він перебирає на себе роль просвітника.

Зміст захисної функції полягає в тому, що соціальний педагог передовсім забезпечує дотримання норм охорони та захисту прав дитини. Задля цього він може здійснювати інспектування сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах або які належать до «групи ризику», щоб визначити, чи не порушені права дитини. Якщо в процесі інспектування виявляються порушення, то соціальний педагог надає рекомендації, як їх можна усунути. У тому випадку, коли батьки відмовляються виправити ситуацію, то з метою захисту дитини, соціальний педагог може звертатися до компетентних органів (поліції, соціальних служб тощо) по допомогу (вплинути на батьків, наприклад, шляхом накладання штрафів чи, в

крайньому випадку, тимчасового вилучення дитини з сім'ї, а в подальшому – ставити питання про позбавлення батьківських прав). Якщо були порушені права дитини її батьками чи іншими законними представниками або вона раптово залишилася без батьків, а її права необхідно обстоювати в судовому порядку чи вирішувати проблеми в правовому полі в інших інстанціях, то соціальний педагог може представляти її інтереси. Крім того, він інформує сім'ї про ті пільги, якими вони або їх дитина можуть скористатися, та забезпечує доступ до них (надає інформацію про перелік необхідних документів та допомагає їх оформити). Таким чином, захисна діяльність соціального педагога також різноспрямована. Коли він інспектує сім'ї, то виступає в ролі інспектора; коли захищає права дитини – то в ролі адвоката; коли здійснює представництво інтересів дитини – в ролі представника; коли звертається зі скаргою до інших компетентних органів – у ролі прокурора.

Профілактична функція реалізується в процесі попередження соціальним педагогом виникнення негативних явищ в дитячому та юнацькому середовищі. При цьому може здійснюватися первинна, вторинна й третинна профілактика. У межах первинної профілактики соціальний педагог провадить широку просвітницьку діяльність, інформуючи загал про суть проблеми та наслідки її впливу на життя і здоров'я дітей. При цьому фахівець повинен подбати про те, щоб інформація була цікава й актуальна для цільової аудиторії, доступна для сприйняття, а подання матеріалу було логічним та естетично оформленим. Вторинна профілактика орієнтована на дітей «групи ризику» та на їх соціальні групи. Основне завдання соціального педагога полягає в тому, щоб не допустити розвиток певної девіації, яка може сформуватися або вже почала розвиватися в несприятливих для дитини умовах. Метою третинної профілактики є превенція вторинних порушень, які обумовлює первинна девіація. Цей вид профілактики здійснюється індивідуально. Відповідно до напрямів профілактичної діяльності, можна виокремити такі ролі соціального педагога: лектор – у випадку, коли готує об'єктивну та науково достовірну інформацію з певної проблеми та виступає

з нею перед аудиторією; журналіст – коли здійснює огляд проблеми з різних аспектів; художник-оформлювач – коли дбає про естетичне оформлення інформації; психолог – у випадках, коли здійснює вторинну й третинну профілактику.

Однією з провідних і специфічних для соціально-педагогічної діяльності є соціально-перетворювальна функція, змістом якої є передовсім надання фахівцем соціальних послуг, спрямованих на задоволення соціальних потреб дітей і молоді (наприклад, допомога в налагодженні дружніх стосунків в учнівському колективі, організація спільної творчої чи суспільно корисної діяльності, залучення до волонтерської діяльності підлітків тощо). Крім того, соціальний педагог здійснює соціально-педагогічний супровід освітнього процесу в закладі освіти, метою якого є створення виховного середовища. Соціально-педагогічний супровід реалізується в системі заходів, як-от: профілактика конфліктів в учнівському та педагогічному колективах, між учнями та вчителями, запобігання явищу булінгу та мобінгу; надає психологічну допомогу учням, батькам і педагогам (у межах своєї компетентності), зокрема, якщо було виявлено випадки насилля в закладі освіти чи в сім'ї; сприяє соціальному та професійному визначенню особистості; дбає про соціальну адаптацію дітей; бере участь у створенні (уразі потреби) інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами (надає допомогу не лише дитині, а й її батькам і педагогам). Також за необхідності може брати участь у патронажі сімей (дітей), які опинилися в складних життєвих обставинах. Крім того, для налагодження соціально-комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу, для розвитку в них соціальної компетентності соціальний педагог сам або разом із психологом може організовувати та проводити тренінгові заняття. Релізовуючи перелічені напрями соціально-педагогічної діяльності, соціальний педагог повинен бути для учнів особою, якій можна довіряти, з якою можна за необхідності порадитися.

Отже, в межах соціально-перетворювальної функції можна викоремити такі ролі соціального педагога, як: педагог (організовує соціально-виховне середовище), психолог (надає психологічну допомогу в межах своєї компетентності), помічник (здійснює патронаж), інструктор (для батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами), реабілітолог (здійснює соціальну реабілітацію жертв булінгу), тренер (проводить тренінги), наставник і друг (для учнів).

Організаційна функція охоплює широке коло професійної діяльності соціального педагога. Передовсім зміст її полягає в організації соціальним педагогом власної діяльності відповідно до нормативно-правових актів. Крім того, організація учасників освітнього процесу в межах соціально-педагогічної діяльності (проведення різних виховних заходів, волонтерської та соціально значущої діяльності тощо), організація дозвіллевої діяльності школярів. Також як представник адміністрації закладу освіти соціальний педагог бере участь у плануванні соціально-виховної роботи в закладі освіти. Важливим напрямом організаційної діяльності є координація взаємодії сім'ї (учня) і різних фахівців (психологів, психіатрів, дефектологів, логопедів, медичних працівників, інспектора ювенальної превенції та ін.), відповідно до складеного плану надання їм соціально-педагогічної допомоги.

Таким чином, реалізуюючи організаційну функцію соціальний педагог виконує такі ролі, як: організатор, координатор координатор (при організації взаємодії між різними фахівцями), адміністратор, ігротехнік (проводить розважальні та ігрові програми).

Слід зазначити, що крім названих ролей, соціальний педагог також може виконувати роль керівника практики, коли до нього направляють студентів-практикантів. Ця роль вимагає від фахівця вміння навчати майбутніх спеціалістів необхідним професійним навичкам, формувати у них професійний світогляд, розвивати здатність використовувати теоретичні знання, здобуті під час навчання в закладі вищої освіти, на практиці, знайомити з досвідом як власним, так і своїх колег.

На нашу думку, в рольовій структурі особистості соціального педагога також варто виокремити роль супервізора. Цією роллю фахівець опановує з досвідом професійної діяльності. Її реалізація вимагає від соціального педагога здатності надавати рекомендації, допомогу в складних професійних ситуаціях менш досвідченим колегам. При цьому він повинен уміти враховувати як особистісні характеристики колеги, так і специфіку ситуації, що склалася (особливості особистості клієнта, його соціального середовища, зміст проблеми, з якою звернувся по допомогу колега). Зміст супервізії полягає не в тому, щоб надати певні рекомендації колезі, а в тому, щоб допомогти йому самому розібратися в ситуації, знайти найбільш оптимальний вихід для вирішення проблеми.

Таким чином, рольова структура особистості соціального педагога досить складна, тому опанувати однаково на високому рівні всіма моделями поведінки практично неможливо. Однак, усвідомлене ставлення до своїх рольових позицій дозволить фахівцю цілеспрямовано вибудовувати горизонтальну кар'єру, удосконалюючи свої професійні компетентності.

2.3 Рольові техніки як засіб розвитку професійної компетентності майбутнього соціального педагога

Діяльність соціального педагога належить до професій типу «людина – людина», специфіка яких полягає в необхідності побудови міжособистісних комунікацій як основного засобу реалізації професійних завдань і функцій. Міжособистісна взаємодія в межах соціально-педагогічної діяльності відбувається на різних ієрархічних рівнях (соціальних стратах), наприклад, «соціальний педагог – директор закладу освіти», «соціальний педагог – батьки учня», «соціальний педагог – учень» тощо. Це вимагає від фахівця гнучкої поведінки, уміння доходити порозуміння з різними, як за віком, так і за соціальним статусом, особами. Здатність будувати комунікацію на різних

ієрархічних рівнях соціальної взаємодії можна цілеспрямовано формувати шляхом практичної діяльності. На думку науковців, найбільш ефективною для реалізації цієї мети є форма тренінгу.

Тренінг – це така форма організації навчання, що передбачає активну практичну діяльність особистості у змодельованих ситуаціях міжособистісної взаємодії. саме в умовах тренінгового заняття люди може апробувати нові для себе моделі поведінки, побачити та почути зворотній зв'язок від інших учасників групи. Якщо модель поведінки, яку демонструє особистість в групі, є невдалою (викликає непорозуміння при спілкуванні чи провокує негативні емоції в оточуючих тощо), то учасники групи можуть допомогти здійснити рефлексію такої поведінки, у свою чергу особистість одержує другий шанс спробувати в цій ситуації іншу, більш адекватну, модель поведінки (чого в реальному житті, як правило, не можна здійснити). Отже, для набуття навичок ефективної міжособистісної взаємодії при підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності найбільш доцільно використовувати тренінгові заняття (або заняття з елементами тренінгу).

Оскільки за твердженням П. Горностая роль є і соціальною функцією особистості, і моделлю поведінки, і способом засвоєння соціального досвіду та способом самореалізації, і способом корекції неефективних моделей поведінки [16], то на тренінгових заняттях доцільно використовувати рольові техніки. Ефективність використання рольових технік для формування здатності до побудови успішної міжособистісної комунікації обґрунтована в працях таких науковців, як: Л. Бегеза, В. Горбунова, О. Михайленко, З. Мірошник, І. Талаш. Так, Л. Бегеза доводить, що рольова ідентифікація є ефективним механізмом адаптації молодого фахівця до професійної діяльності [5]. З. Мірошник розробила систему вправ із використанням рольових технік, які були успішно апробовані для підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів [30; 32]. О. Михайленко розробила програму на формування рольової компетентності практичних психологів [28]. В. Горбунова пропонує техніки для формування та розвитку команд на

засадах ціннісно-рольового підходу [14]. І. Талаш досліджує особливості використання рольових технік при підготовці філологів і соціальних педагогів [31; 32].

Аналіз наукової літератури дає можливість об'єднати рольові техніки в три великі групи, а саме:

- 1) рольові техніки на дослідження власної рольової структури особистості;
- 2) рольові техніки на розвиток компонентів рольової компетентності особистості;
- 3) рольові техніки на побудову міжособистісної комунікації.

Найбільш дослідженими в науковій літературі є рольові техніки на розвиток міжособистісної комунікації. Вони використовуються як компоненти ділових ігор. У процесі ділової гри майбутні соціальні педагоги мають можливість цілеспрямовано сформувати необхідні для успішної професійної діяльності поведінкові паттерни. Наприклад, як себе доцільно поводити в різних ситуаціях, наприклад, при працевлаштуванні, або коли необхідно вирішити конфліктну ситуацію з представником адміністрації, або коли до кабінету вриваються обурені батьки дитини тощо. Таких ситуацій у професійному житті соціального педагога виникає безліч, щоразу учасники міжособистісної взаємодії різні, мають свої особливості. Очевидно, що кожного разу від фахівця вимагається гнучка поведінка, вміння швидко орієнтуватися в ситуації, творчо й нестандартно мислити та знаходити щоразу нові рішення. Разом із тим, поведінкові паттерни (фіксовані, стереотипні моделі поведінки) є необхідними для успішного вирішення цих ситуацій, оскільки спрямовані на формування певної комунікативної тактики, як-от: спокійно реагувати на крик; вступати в міжособистісну взаємодію та налагоджувати конструктивний діалог з клієнтом, який переживає ефективні стани (гніву, розпачу тощо); вступати в комунікативну взаємодію з представниками інших служб; спокійно реагувати на критику тощо. Сформовані поведінкові паттерни дають відчуття впевненості та емоційної

врівноваженості, що так важливо в доволі напруженій роботі соціального педагога. У ситуаціях безпосередньої міжособистісної взаємодії, які розгортають досить швидко та несподівано, саме використання поведінкових стереотипів дає можливість соціальному педагогу заощадити час, щоб зорієнтуватися та почати приймати конструктивні рішення.

Для формування поведінкових стереотипів учасники тренінгового заняття розігрують типові ситуації, що виникають в процесі професійної діяльності соціального педагога. Як правило, розігрування ситуацій відбувається в діадах. Один із учасників діади одержує на аркуші паперу стислий опис своєї рольової позиції (наприклад, обурена мама, підліток з демонстративною поведінкою, регідний педагог з певною установкою тощо) та комунікативне завдання (що і як треба говорити). Інший учасник діади, який виконує роль соціального педагога повинен відреагувати та поведінку партнера зі взаємодії. Учасники групи, які безпосередньо не беруть участь у розігруванні ситуації, спостерігають на поведінкою учасників взаємодії, а після її завершення аналізують продемонстровані моделі поведінки. Якщо учасник у ролі соціального педагога продемонстрував не досить вдалу, ефективну модель поведінки, то учасники групи можуть запропонувати альтернативні варіанти, а потім ще раз їх розіграти. Слід зазначити, що в діловій грі ситуації міжособистісної взаємодії можуть розіграватися не лише в діадах. Однак, якщо майбутні соціальні педагоги лише починають знайомитися з правилами ведення ділової гри, то краще розпочинати з невеликої кількості учасників. Таким чином, майбутні соціальні педагоги одержують досвід міжособистісної взаємодії та мають можливість сформувати певні стереотипні моделі поведінки, які дозволять вибудовувати конструктивні комунікативні тактики міжособистісної взаємодії.

Рольові техніки на розвиток компонентів рольової компетентності соціального педагога, як правило, реалізуються в процесі рольових ігор. На відміну від ділових ігор, де моделюються типові ситуації з професійного життя соціального педагога, ситуації для рольових ігор стосуються

переважно проблем міжособистісної взаємодії. Рольові ігри покликані розвинути здатність до рольової децентрації, рольову гнучкість і варіативність, а також рольову глибину. Учасники рольової гри вживаються в різні ролі (наприклад, булера і жертви булінгу, конфліктного подружжя або делінквентного підлітка та ін.). Рольові ігри дають можливість майбутнім соціальним педагогам здобути досвід, який з об'єктивних причин не може бути одержаний в реальному житті, але який допоможе краще розуміти мотиви, цінності та почуття клієнта, розглядати ті чи інші ситуації з різних рольових позицій (точок зору), обирати найбільш ефективні моделі поведінки відповідно до конкретної ситуації. Зазначимо, що рольові ігри можуть розіграватися за зразком психодрами Я. Морено, тобто в ситуації рольової гри учасники можуть обмінюватися ролями, спостерігачі можуть долучатися до дійства в будь-який момент. Рольова гра – це процес співтворчості, коли самі учасники, експериментуючи з різними моделями поведінки, заздалегідь не знають результату гри. Гра відбувається спонтанно, що наближає від початку змодельовану ситуацію до реальної життєвої. Коли всі варіанти ситуації будуть розіграні, тоді рольова гра завершується і учасники починають у загальному колі обговорювати той досвід, який здобули в процесі міжособистісної взаємодії. Отже, рольові ігри сприяють не тільки розвитку рольової компетентності, а й толерантному ставленню до клієнтів, спонукають майбутніх соціальних педагогів мислити альтернативно, а не дихотомічно.

Найменш дослідженими є рольові техніки, спрямовані на аналіз власної рольової структури особистості соціального педагога. Вони представлені в працях З. Мірошник, Я. Морено, І. Талаш, А. Шутценбергер і реалізуються під час індивідуального виконання вправ із подальшим обговоренням здобутого досвіду в колі учасників тренінгового заняття. Для успішної реалізації рольових технік на дослідження рольової структури власної особистості учасники групи повинні мати розвинені аналітичні навички,

здатність до рефлексії, а при обговоренні в колі дотримуватися етичних правил роботи в групі.

Рольові техніки на дослідження особистістю власної рольової структури належать такі: «Домінантні ролі», «Я – це хто?», «Побудова рольового атому особистості», «Регіони ролі», «Метафора» [31].

Техніка «Домінантні ролі» передбачає виявлення особистістю тих ролей, які вона виконує в повсякденному житті найбільш часто, які важливі для неї. Для цього на аркуші паперу слід намалювати коло та визначити сектори, відповідно до сфер життєдіяльності особистості, а потім у кожній сфері визначити провідну роль.

Техніка «Я – це хто?» спонукає особистість рефлексувати свою взаємодію з оточуючим соціальним середовищем, проаналізувати, у яких рольових позиціях вона при цьому перебуває, виявити ті ролі, які були витіснені. Ця техніка спонукає особистість до глибоко самоаналізу, до усвідомлення можливих внутрішніх конфліктів.

Техніка «Побудова рольового атому особистості» є модифікованим варіантом методики Я. Морено «Соціальний атом» (Морено, 2008), яка була розвинена та вдосконалена А.А. Шутценбергер (Шутценбергер, 2007). А. Шутценбергер дає таке визначення цій методиці: соціальні атоми – це справжні сіті різної форми, різного складу, структури, що наділені життям і реальною енергією, яка циркулює довкола кожного індивіда (Шутценбергер, 2007). Суть методики полягає в тому, що людина малює ядро атому – це її Я, а довкола на трьох орбітах розташовує людей, які були чи є значимими у її житті, при цьому позначаючи, якою була взаємодія – позитивною чи негативною.

Техніка «Регіони ролі» спрямована на виявлення взаємозв'язків у рольовій структурі особистості. Вона дозволяє особистості виявити характер цих взаємозв'язків, а саме: конвенціональний (регіони або ролі узгоджуються, залишаючись при цьому максимально автономними); компліментарний (розвиток одного регіону або певної ролі є ресурсом для

розвитку іншого регіону, допомагає більш ефективно виконувати іншу роль); конфліктний (розвиток одного регіону чи ролі суттєво утруднює розвиток іншого регіону або утруднює чи навіть унеможлиблює виконання іншої ролі). Таким чином соціальний педагог може виявити ролі, які заважають виконувати професійні функції та або їх замінити, або удосконалити.

Зміст техніки «Метафора» полягає в пошуку метафори, що відображає зміст професійної діяльності. Вона дозволяє усвідомити особистості, яке смислове та емоційне навантаження має для неї та чи інша професійна роль. Якщо виявляється, що роль має негативне емоційне навантаження (наприклад, була підібрана метафора «як об стінку горохом» або «Сизифова праця»), то аналізуються причини такого ставлення до неї.

Таким чином, рольові техніки дозволяють особистості майбутнього соціального педагога свідомо та цілеспрямовано удосконалювати свої професійні навички, обирати та формувати адекватні та ефективні моделі поведінки, своєчасно виявляти внутрішні конфлікти та усувати їх.

Висновки до розділу 2

Узагальнюючи інформацію варто зазначити, що рольовий підхід є перспективним для розвитку професійної компетентності соціального педагога, адже дає можливість цілеспрямовано розвивати необхідні для реалізації професійних функцій ефективні моделі поведінки.

У дослідженні ми розглядаємо рольову компетентність як показник ефективності реалізації професійних функцій, як складову професійної компетентності соціального педагога. Складовими рольової компетентності є рольова варіативність, рольова гнучкість, рольова глибина та здатність до рольової децентрації. Відповідно, для цілеспрямованого формування ефективних моделей поведінки майбутні соціальні педагоги повинні чітко усвідомлювати свої професійні функції, рольову структуру особистості

соціального педагога (яка є похідною від його професійних функцій), уміти швидко переключатися з однієї рольової позиції на іншу (залежно від того, як змінюється ситуація міжособистісної взаємодії), глибоко емоційно вживатися в роль і мати здатність оцінювати ситуацію з позицій клієнта.

Крім того, використовуючи понятійний апарат рольового підходу можна створити адекватну модель певної соціальної групи, проаналізувати рольові позиції її учасників, що дає можливість вибудовувати ефективні тактики взаємодії з ними та впливу на них.

Таким чином розвиток рольової компетентності надає можливість соціальному педагогу постійно вдосконалювати свою діяльність та ефективно впливати на особистість чи соціальну групу.

Задля розвитку рольової компетентності використовують рольові техніки, які можна об'єднати в три групи: рольові техніки на дослідження власної рольової структури особистості; рольові техніки на розвиток компонентів рольової компетентності особистості; рольові техніки на побудову міжособистісної комунікації. Найбільш дослідженими в науковій літературі є рольові техніки на розвиток міжособистісної комунікації. Разом із тим, існують розроблені рольові техніки на дослідження власної рольової структури особистості та рольові техніки на розвиток компонентів рольової компетентності особистості, які потребують ще апробації.

Отже, саме рольовий підхід дає необхідне методологічне підґрунтя та практичні техніки для успішного формування ефективних моделей поведінки соціального педагога та адекватного структурування й покращення міжособистісної взаємодії як на рівні окремих суб'єктів, так і на рівні соціальних груп.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

3.1 Дослідження рівня сформованості компонентів професійної компетентності здобувачів вищої освіти

Дослідження проводилося протягом 2021-2022 навчального року на базі психолого-педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету. У дослідженні взяли участь 9 студентів спеціальності 231 Соціальна робота групи ЗСП-18.

Дослідження проводилося в три етапи: констатувальний, метою якого було визначити рівень сформованості компонентів рольової компетентності студентів; формувальний, метою якого був розвиток компонентів рольової компетентності реципієнтів шляхом реалізації відповідної тренінгової програми; контрольний, який був спрямований на визначення рівня ефективності запропонованої тренінгової програми.

Для визначення рівня сформованості компонентів рольової компетентності було використано такі методики: «Опитувальник рольової компетентності» П. Горностая (модифікований), тест-опитувальник «Соціально-комунікативна компетентність».

«Опитувальник рольової компетентності» П. Горностая (додаток А) дозволяє визначити рівень сформованості таких компонентів, як: рольова гнучкість, рольова варіативність, здатність до рольової децентрації та рольова глибина. Опитувальник складається із сорока питань змішаного типу (закриті та відкриті). Студентам надавалися бланки з переліком питань. Реципієнтам була надана така інструкція: «Уважно перечитайте подані нижче твердження. Визначить за критерієм відповідності чи не відповідності Вашій поведінці. Якщо твердження в переважній більшості випадків стосується Вашої поведінки, тоді ставите позначку в колонці «Так». Якщо твердження в

переважній більшості випадків не стосується Вашої поведінки, тоді ставте позначку в колонці «Ні». Час на відповіді не обмежувався.

Одержані відповіді реципієнтів зіставлялися з ключем опитувальника. За кожен збіг відповіді з ключем нараховувався 1 бал. Бали підраховувалися за чотири шкалами: рольова гнучкість; рольова варіативність; рольова глибина; здатність до рольової децентрації. За кожною шкалою реципієнт сформованість досліджуваної ознаки оцінювалася за такими критеріями: 9-10 балів – високий рівень вияву досліджуваної якості; 7-8 балів – середній рівень вияву досліджуваної якості; 5-6 балів – достатній рівень вияву досліджуваної якості; 0-4 бали – низький рівень вияву досліджуваної якості. За сумою балів визначався рівень сформованості рольової компетентності реципієнта за такими критеріями: 35-40 балів – високий рівень рольової компетентності; 29-34 бали – середній рівень рольової компетентності; 24-28 балів – достатній рівень рольової компетентності; 0-23 бали – низький рівень рольової компетентності.

Аналіз результатів дослідження виявив, що рольовий репертуар досліджуваних (рольова варіативність) у цілому досить різноманітний: переважна більшість студентів виявили середній рівень досліджуваної якості – 44,44% (4 студенти), менша кількість – високий рівень (33,34%) та незначна кількість – достатній рівень (22,22%). Жоден із реципієнтів не виявив низький рівень сформованості рольової варіативності. Зазначимо, що розвиненість цієї якості на високому рівні дозволяє фахівцю виконувати професійні завдання на високому рівні, щоразу обираючи найбільш адекватні ситуації моделі поведінки.

Здатність швидко переключатися з однієї ролі на іншу, не «застрягати» в одній рольовій позиції (рольова гнучкість), у студентів в цілому сформована: розподіл студентів за рівнями відбувся пропорційно (трьох студентів виявили високий рівень досліджуваної якості, це троє – середній, і троє – достатній). Слід приділити увагу розвитку рольової гнучкості, адже

високий рівень її сформованості дозволяє уникати професійного вигорання та професійних деформацій.

Здатність глибоко емоційно переживати певну роль (рольова глибина) притаманна переважній більшості опитуваних. На високому рівні вона сформована в 55,56% від загальної кількості опитаних, на середньому – в 33,34% студентів, на достатньому – в 11,11% реципієнтів. Низький рівень не виявив жоден студент. Такі результати свідчать про емпатійність студентів, здатність перейматися емоційними станами клієнта, глибоко переживати, перебуваючи в певній рольовій позиції.

Здатність до рольової децентрації переважна більшість студентів виявили на середньому (44,44%) та достатньому (33,34%) рівні; менша кількість студентів (22,22%) виявили високий рівень розвитку досліджуваної якості. Результати дослідження свідчать про те, що в цілому студенти можуть оцінювати ситуацію з позицій клієнта, але ця якість потребує подальшого вдосконалення.

Таким чином, аналіз результатів дослідження за методикою «Опитувальник рольової компетентності» виявив, що найбільш розвиненою якістю у студентів є рольова глибина, потребують подальшого вдосконалення рольова варіативність, здатність до рольової децентрації та рольова гнучкість. Також результати дослідження засвідчили, що переважна більшість студентів мають середній рівень розвитку рольової компетентності (44,44%), високий рівень мають 33,34% та достатній – 22,22%.

Оскільки професійна діяльність соціального педагога пов'язана з налагодженням передовсім комунікативних контактів як з клієнтом, так і в середині соціальних груп, тому важливою складовою його професійної компетентності є соціально-комунікативна складова. Для виявлення рівня її сформованості ми використали тест-опитувальник «Соціально-комунікативна компетентність». Опитувальник містить 133 питання закритого характеру (передбачено тільки відповіді «так» або «ні», які у бланку опитувальника позначаються відповідно як «+» або «-»). Оцінювання

рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності відбувається за шістьма шкалами, а саме: соціально-комунікативна незграбність; нетерпимість до невизначеності; надмірне прагнення до конформності; підвищене прагнення до статусного росту; орієнтація на уникнення неудач; фрустраційна нетолерантність. Відповіді, зафіксовані в бланку, порівнюють з ключем. За кожен збіг відповіді з ключем тесту нараховується 1 бал.

Аналіз результатів дослідження виявив досить високі показники за шкалою «соціально-комунікативна незграбність» (44,44%). На нашу думку, це може бути обумовлено тим, що переважна більшість студентів нещодавно працюють у сфері соціально-педагогічної діяльності або на сьогоднішній день не залучені до цієї сфери. Цей показник свідчить про брак досвіду та практичної навички побудови комунікації з колегами, учнями та їх батьками. Тем не менше, двоє студентів (22,22%) виявили низький рівень розвитку комунікативної незграбності та троє опитаних (33,34%) – достатній.

За шкалою «нетерпимість до невизначеності» ми виявили в переважній більшості опитуваних (44,44%) достатній і середній рівень розвитку цієї якості, і лише в одного студента (11,11%) – низький рівень. Це свідчить про схильність студентів до стереотипного сприйняття речей, до усталеного порядку в роботі, прагнення слідувати інструкціям, давати однозначну оцінку явищам і подіям. Це може призводити до утруднень у професійному житті, як-от: виникнення комунікативних бар'єрів, непорозуміння з клієнтами (учнями та їх батьками) тощо.

Результати дослідження за шкалою «надмірне прагнення до конформності» свідчать про те, що в цілому студенти схильні діяти за певними зразками, слідувати інструкціям і загальноприйнятим стереотипам. Так, один студент (11,11%) виявив високі показники сформованості цієї якості, ще троє (33,34%) – середні, четверо опитаних (44,44%) виявили достатній рівень і лише один студент – низький рівень.

Шкала «підвищене прагнення до статусного росту» безпосередньо пов'язана з проблемою кар'єрного росту професіонала. Середній рівень за

цим показником виявили 44,44% студентів, ще 22,22% опитаних – високий та 33,34% – достатній. На нашу думку, прагнення до кар'єрного росту є природнім, оскільки пов'язане з особистісним зростанням спеціаліста, з прагненням самовдосконалюватися. Головне при цьому, аби соціального педагога цікавили не лише формальні показники статусного росту (розряд, заробітна плата тощо), а й суб'єктивні (розвиток професійно важливих якостей і компетентностей).

Аналізу результатів дослідження за шкалою «уникнення неудач» виявив, що третина опитаних мають середні показники, третина – достатні, решта – низькі. Студентів, які б виявили високі показники за цією шкалою, виявлено не було. Одержані дані свідчать про те, що в переважній більшості опитані не бояться виявляти ініціативу, реалізовувати свій творчий потенціал, хоча деякі реципієнти, які мають середні рівень за цією шкалою, продовжують дотримуватися орієнтації на уникнення неудач.

Результати дослідження за шкалою «фрустраційна нетолерантність» виявилися такими ж, як і за шкалою «уникнення неудач». На нашу думку, нетерпимість до ситуацій невизначеності, неможливості реалізувати свої задуми пов'язана з бажанням уникнути неудачі. Адже в даному випадку кожна непередбачувана ситуація сприймається не як можливість виявити креативність, розкритий свій творчий потенціал, а як загроза стабільності, досягнутому статусу.

Слід зазначити, що результати за тестом-опитувальником «Соціально-комунікативна компетентність» не суперечать даним, одержаним за методикою «Опитувальник рольової компетентності». Низькі показники за шкалою «здатність до децентрації» корелюють з високими показниками за шкалою «соціально-комунікативна незграбність». На нашу думку, розвиток здатності ставати на позицію свого співрозмовника, уміння оцінювати ситуацію з різних рольових позицій може значно знизити комунікативну незграбність реципієнтів, сприятиме формуванню здатності вибудовувати конструктивну комунікацію та долати комунікативні бар'єри.

Таким чином, результати дослідження дають можливість зробити висновок про те, що в цілому студенти мають достатній рівень сформованості рольової та соціально-комунікативної компетентності. Разом зі тим, потребують подальшого розвитку рольова гнучкість і варіативність, а також здатність до рольової децентрації. Крім того, необхідно розвивати вміння вибудовувати конструктивну комунікативну взаємодію з клієнтами, колегами, адже студенти виявили доволі високі показники за шкалою «комунікативна незграбність», а також формувати прагнення розвивати свій творчий потенціал, здатність долати ситуації фрустрації.

3.2 Програма розвитку рольових характеристик компетентності майбутнього соціального педагога

З огляду на результати дослідження ми склали програму на розвиток професійної компетентності майбутнього соціального педагога. Мета програми: розвиток компонентів професійної компетентності майбутнього соціального педагога.

Завдання програми: 1) розвиток компонентів рольової компетентності, а саме: рольової варіативності, рольової гнучкості, здатності до рольової децентрації; 2) удосконалення соціально-комунікативних навичок; 3) формування здатності долати стани фрустрації; 4) розвиток творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів.

Програма містила 7 занять тривалістю 60 хвилин кожне. Заняття проводилися у формі тренінгу та були розподілені в три блоки: 1) блок самопізнання; 2) блок розвивальний; 3) блок інтегративно-рефлексивний. Структура програми відображена в додатку Б.

Перший блок (блок самопізнання) містить два заняття, спрямовані на дослідження особистістю власної рольової структури, виявлення домінантних і проблемних ролей, можливих внутрішній конфліктів,

перспективних ролей. Другий блок (розвивальний) містить чотири заняття, метою яких було розвиток компонентів рольової та соціально-комунікативної компетентностей. Третій блок (інтегративно-рефлексивний) містить одне заняття, спрямоване на інтеграцію та рефлексію здобутого досвіду. Якщо змістом двох перших блоків були вправи з використанням рольових технік і на дослідження особливостей сприйняття, то третій блок містив рольові та ділові ігри.

Заняття мали традиційну структуру тренінгу, а саме: кожне заняття починалося з ритуалу привітання, потім актуалізувалися правила роботи в групі, учасники знайомилися з темою та метою заняття та висловлювали свої очікування щодо нього, проводилася вправа на розігрів групи, після чого учасники виконували основні вправи, відображені в структурі програми (додаток Б). Після проведення основних вправ обов'язково відбулося обговорення в загальному колі та рефлексія здобутого досвіду. Заняття завершувалися наданням зворотного зв'язку, коли учасники давали відповіді на такі питання: чи справдилися очікування; чи були інсайти, чи дізналися щось цінне та цікаве про себе; чи одержали нову актуальну інформацію; з яким настроєм завершуєте заняття. А потім відбувався етап рефлексії, коли учасники групи визначали, що зі здобутого на занятті досвіду вони можуть (планують) використовувати в своїй професійній діяльності.

На першому занятті учасники групи ознайомилися з поняттям «досвідна сліпота», введеним Е. Барретт [4]. Суть цього поняття полягає в тому, що мозок щоразу конструює наші досвід, наші уявлення про ситуацію. Коли йому бракує інформації, то лакуни він заповнює з того досвіду, який людина отримала раніше. Саме тому одну й ту саму ситуацію люди можуть сприймати та інтерпретувати по-різному. Вправа «Досвідна сліпота» наочно демонструє як в умовах браку інформації мозок утруднюється інтерпретувати те, що бачить людина. На нашу думку, такий досвід допоможе соціальним педагогам у роботі з клієнтами, які опинилися в

складних життєвих обставинах, адже досить часто вони не бачать виходу зі скрутної ситуації саме через досвідну сліпоту.

Вправа «Моє бачення» мала на меті продемонструвати учасникам групи, як по-різному вони інтерпретують одну й ту ж саму ситуацію. Усім учасникам демонструвався незавершений малюнок ромашки та пропонувалося завершити цей малюнок. Переважна більшість учасників намалювала квітку, але третина завершила малюнок по-іншому. Однак, навіть ті учасники, які намалювали квітку, зобразили її з різною кількістю пелюсток (хоча рисунок було стільки, скільки б мало бути пелюсток на завершеному малюнку). Коли спитали учасників, чим вони керувалися, завершуючи малюнок, то виявилось, що річ не тільки в сприйнятті тієї чи іншої ситуації, а в стратегії поведінки, якій надає перевагу особистість при вирішенні проблемних ситуацій. Так, деякі учасники групи пояснювали, що намагалися знайти найбільш простий шлях виконання завдання, інші намагалися вгадати авторський задум.

Вправа «Зоопарк» дозволяє виявити актуальні на даному етапі життя ролі особистості, продемонструвати, яку тактику комунікативної взаємодії обирають учасники групи в спілкуванні зі своїм соціальним оточенням. Виявилось, що, як правило, актуальна роль – це та модель поведінки, якій особистість надає перевагу, вирішуючи певну проблемну ситуацію, або намагаючись задовольнити актуальну потребу. Цей досвід, на нашу думку, допоможе майбутнім соціальним педагогам у роботі з особами, які мають поведінкові девіації, адже використовуючи небажані моделі поведінки, вони намагаються задовольнити якісь свої актуальні потреби. Тому завданням соціального педагога є, в першу чергу, з'ясувати актуальну потребу клієнта, а потім запропонувати альтернативні (соціально прийнятні) моделі поведінки.

Вправи другого заняття були спрямовані на дослідження рольового репертуару власної особистості та побудову рольового атому. Ці вправи дали можливість не лише структурувати ті ролі, які виконує особистість у своїй життєдіяльності, а й виявити рольове перевантаження та рольові

конфлікти у декількох студентів. В одному випадку рольове перевантаження було пов'язане з тим, що студентка нещодавно влаштувалася на посаду соціального педагога й намагалася одразу виконувати свої професійні функції на високому рівні. В іншому випадку рольове перевантаження було пов'язане з додатковими обов'язками, які накладала адміністрація закладу на соціального педагога. У будь-якому випадку, рольове перевантаження в перспективі призведе до емоційного та професійного вигорання, тому під час заняття студенти спробували знайти способи, як цього можна уникати в майбутньому. Ще в однієї студентки виявилася витіснена роль, що є свідченням наявності міжособистісного чи внутрішньо особистісного конфлікту.

Вправи третього заняття «Я на твоєму місці» були спрямовані на розвиток здатності до рольової децентрації та удосконалення комунікативних навичок. Основний зміст цих вправ – втілитися в роль людини чи предмета (явища природи) і або описати ситуацію з цієї рольової позиції, або розповісти про себе, про свій досвід, почуття. Вправа «Диференціація» була спрямована на аналіз невдалого досвіду комунікативної взаємодії. Учасникам пропонувалося пригадати випадок невдалої комунікативної взаємодії (непорозуміння, конфліктна ситуація тощо) зі свого реального життя та проаналізувати причину невдачі, використовуючи понятійний апарат і прийоми рольового підходу. Після аналізу студенти пропонували, як можна змінити рольові позиції учасників міжособистісної взаємодії, аби ситуація набула конструктивного характеру.

На четвертому занятті «Мій рольовий репертуар» студенти в процесі рольової гри виявляли свої перспективні професійні ролі, з'ясовували, які ролі втрачають свою актуальність і можуть бути замінені чи трансформовані. Спочатку проводилася вправа «Атом професійних ролей особистості», яка була спрямована на те, щоб кожен учасник групи визначив ієрархію своїх професійних ролей. Після обговорення проводилася рольова гра «Психодрама професійної ролі». За змістом гра була наближена до

психодраматичної взаємодії: протагоніст призначав на виконання певної своєї професійної ролі когось із учасників групи, а потім взаємодіяв із цією роллю (міг поставити їй запитання, роль могла надати зворотній зв'язок тощо). У процесі такої взаємодії протагоніст мав можливість більш глибокого усвідомити зміст кожної своєї професійної ролі, її місце в рольовій структурі, прийняти рішення про необхідність змін у своєму рольову репертуарі.

П'яте заняття «Ракурси» було присвячено рольовим та діловим іграм і спрямоване на розвиток рольової гнучкості, удосконалення комунікативних навичок. Спочатку студентам пропонувалося визначити рольовий репертуар підлітків і їх батьків, а потім розіграти типові ситуації, які трапляються в спілкуванні підлітків з батьками (рольова гра) або соціального педагога з батьками та підлітками (ділова гра). При цьому рольова гра демонструвала, як неповна інформація про ситуацію міжособистісної взаємодії може вплинути на якість інтерпретації мотивів і змісту поведінки дитини. Ці вправи мали не тільки розвивати здатність у майбутніх соціальних педагогів легко переходити з однієї рольової позиції до іншої, а й сформуванню установки на ретельний і повний збір інформації з різних джерел про ситуацію, преш ніж робити якість висновки про поведінку учасника міжособистісної взаємодії.

Зазначимо, що під час проведення рольових і ділових ігор ми орієнтували студентів на опанування ролі фасилітатора, аналізували, коли роль «рятівника», «батька» була доречною в ситуації міжособистісної взаємодії, а коли з більшою користю для клієнта варто було би зайняти роль фасилітатора, вчителя, наставника.

Шосте заняття «Творчі студії» мало на меті розкрити творчий потенціал майбутніх соціальних педагогів шляхом виконання незвичних завдань, спонукати їх до сприйняття ситуацій фрустрації не як кризових, а як незвичних, які мають активізувати їх креативність. Крім того, вправи «Роль у тілі» та «Роль у метафорі» мали ще й певну діагностичну цінність. Під час

виконання вправи «Роль у тілі» студенти мали можливість проаналізувати, наскільки цілісною є рольова структура їх особистості, наскільки зміст ролі конгруентний ситуаціям, у яких вона використовується. Вправа «Роль у метафорі» виявляла емоційне забарвлення певної ролі, ставлення до неї особистості. Слід зазначити, що студенти в цілому позитивно сприймають свої професійні ролі, усвідомлюють їх соціальну значущість. Наприклад, були дібрані такі метафори: «Чіп і Дейл» (персонажі мультфільму, які завжди рятували тих, хто опинявся в біді), «рятівне коло», «книга «Сто порад на всі випадки життя» тощо. Переважна більшість запропонованих метафор свідчить про те, що для студентів соціальний педагог передовсім асоціюється з роллю рятівника, порадника, того, хто може підтримати в скрутну хвилину. Хоча в цей позитивне сприйняття ролі, однак, на нашу думку, воно може згодом призводити до емоційного вигорання, адже, по-перше, клієнтів у одного соціального педагога багато, а, по-друге, основне завдання фахівця – навчити людину вирішувати самостійно свої проблеми. А цьому завданню більше відповідає рольова позиція учителя, наставника та фасилітатора. Зауважимо, якщо деякі студенти в атомі своїх професійних ролей зазначали ролі наставника, педагога, учителя, то про роль фасилітатора не згадав жоден. У процесі обговорення вправ ми зауважили на цей аспект студентам і запропонували їм розглядати роль фасилітатора як перспективну, якою вони мають опанувати в майбутньому. Ця роль дозволить розширити професійні функції, які вони виконують, зберегти психічне здоров'я та взаємодіяти з клієнтами більш ефективно.

Сьоме заняття було спрямоване на інтеграцію здобутого в процесі тренінгу досвіду, а також побудову ідеальної моделі рольової структури особисті соціального педагога. Вправа «Культурна матриця ролі соціального педагога» була спрямована на виявлення стереотипів, що побутують в соціумі стосовно представників цієї професії. Їх важливо враховувати при спілкуванні з клієнтом, адже ці стереотипи є основою рольових очікувань стосовно фахівця. Вправа «Соціальна матриця ролі» давала можливість

учасникам дослідити, наскільки їх Я-концепція ролі збігається з уявленнями про їх особистість найближчого оточення. Цю інформацію студенти одержували в якості анонімного зворотного зв'язку від інших учасників групи. Вправа «Ідеальна модель рольової структури особистості соціального педагога» реалізовувалась у формі колективної творчої праці, коли думка кожного враховувалася, а результати цієї діяльності давали можливість побудувати перспективу свого професійного розвитку кожному учаснику групи.

Таким чином, вправи з використанням рольових технік не лише дозволяють формувати певні компетентності, але й мають діагностичну цінність, адже дозволяють особистості дослідити особливості взаємодії з соціальним середовищем, виявити внутрішні конфлікти та накреслити перспективні лінії професійного розвитку.

3.3 Аналіз результатів дослідження

Після реалізації програми з розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів було проведено контрольний етап експерименту з метою з'ясувати, наскільки запропонована методика була ефективною.

На контрольному зрізі ми використали ті ж методики, що й на констатувальному етапі дослідження, а саме: «Опитувальник рольової компетентності» П. Горностая (модифікований), тест-опитувальник «Соціально-комунікативна компетентність».

Аналіз результатів дослідження за методикою «Опитувальник рольової компетентності» П. Горностая (модифікований) виявив збільшення кількості реципієнтів, які мають середній рівень розвитку рольової варіативності, за рахунок зменшення кількості осіб, які мали достатній рівень. Також збільшилися кількість студентів, які мають середній рівень розвитку рольової

глибини, при цьому достатній і низький рівні при повторному діагностуванні не виявив жоден реципієнт.

Слід зауважити, що показники таких компонентів рольової компетентності, як: рольова гнучкість і здатність до рольової децентрації залишилися без змін.

Результати порівняльного аналізу даних констатувального та контрольного етапів експерименту за методикою «Опитувальник рольової компетентності» П. Горностая (модифікований) узагальнено в таблиці 3.1.

Табл. 3.1

**Показники розвитку компонентів рольової компетентності
майбутніх соціальних педагогів**

Компоненти РК Рівні	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	В	С	Д	Н	В	С	Д	Н
Рольова варіативність	33,34%	44,44%	22,22%	0	33,34%	55,56%	11,11%	0
Рольова гнучкість	33,34%	33,34%	33,34%	0	33,34%	33,34%	33,34%	0
Рольова глибина	55,56%	33,34%	11,11%	0	55,56%	44,44%	0	0
Здатність до рольової децентрації	33,34%	44,44%	22,22%	0	33,34%	44,44%	22,22%	0

Результати порівняльного аналізу даних констатувального та контрольного етапів дослідження дозволяють зробити висновок про наявність позитивної динаміки розвитку компонентів рольової компетентності майбутніх соціальних педагогів. Те, що не змінилися показники таких компонентів, як: рольова гнучкість і здатність до рольової децентрації, – можна пояснити тим, що розвиток цих компонентів залежить від рівня сформованості низки особистісних якостей (зокрема, гнучкість протікання психічних процесів, здатність до дивергентного мислення та рефлексії). Для удосконалення цих особистісних якостей необхідний більш тривалий час і наполеглива робота самої особистості, ніж той час, протягом якого було реалізовано нашу програму.

Аналіз результатів дослідження за методикою «Соціально-комунікативна компетентність» виявило зменшення кількості студентів, які

мали на констатувальному етапі дослідження високий рівень за шкалою «комунікативна незграбність», відповідно підвищився показник середнього рівня. Також спостерігається позитивна динаміка за шкалою «нетерпимість до невизначеності» та «уникнення неудач». За шкалами «надмірне прагнення до конформності», «підвищене прагнення до статусного росту» та «фрустраційна нетолерантність» показники залишилися без змін.

Результати порівняльного аналізу даних констатувального та контрольного етапів експерименту за методикою «Соціально-комунікативна компетентність» узагальнено в таблиці 3.2.

Табл. 3.2

Показники розвитку соціально-комунікативної компетентності
майбутніх соціальних педагогів

Шкали СКК Рівні	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	В	С	Д	Н	В	С	Д	Н
Соціально-комунікативна незграбність	44,44%	0	33,34%	22,22%	33,34%	11,11%	33,34%	22,22%
Нетерпимість до невизначеності	0	44,44%	44,44%	11,11%	0	33,34%	55,56%	11,11%
Надмірне прагнення до конформності	11,11%	33,34%	44,44%	11,11%	11,11%	33,34%	44,44%	11,11%
Підвищене прагнення до статусного росту	22,22%	44,44%	33,34%	0	22,22%	44,44%	33,34%	0
Уникнення неудач	0	33,34%	33,34%	33,34%	0	22,22%	44,44%	33,34%
Фрустраційна нетолерантність	0	33,34%	33,34%	33,34%	0	33,34%	33,34%	33,34%

Зазначені результати дослідження свідчать про позитивні зміни в структурі соціально-комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів, зокрема про покращення здатності будувати комунікативну взаємодію, виявляти ініціативну в міжособистісній взаємодії. Разом зі тим, відсутність змін по двом шкалам («надмірне прагнення до конформності» та

«прагнення до статусного росту») можна пояснити тим, що вони детермінуються соціальним оточенням студентів, тому для їх зміни необхідна більш тривала та цілеспрямована робота як із самою особистістю, так і з її соціальним оточенням. Розвиток в особистості толерантності до фрустрації також вимагає більш тривалого часу, ніж той, протягом якого була реалізована програма, та глибоких і цілеспрямованих особистісних змін.

Таким чином, аналіз результатів дослідження засвідчив позитивну динаміку в розвитку компонентів рольової та соціально-комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Відповідно, при більш тривалому та цілеспрямованому використанні рольових технік можна прогнозувати більш суттєві позитивні зміни в структурі професійної компетентності студентів. Це дає нам підстави стверджувати, що запропонована програма на розвиток професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів є ефективною.

Висновки до розділу 3

На основі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що в цілому у студентів-випускників, які навчаються за спеціальністю 231 Соціальна робота, рівень сформованості професійної компетентності знаходиться на достатньому рівні, вони усвідомлюють специфіку змісту професійної діяльності та готові до виконання професійних функцій.

Разом із тим, як свідчать результати діагностичних методик, майбутні соціальні педагоги відчують утруднення в реалізації певних рольових позицій (наприклад, фасилітатора) і переключення з однієї ролі на іншу, потребують розширення рольового репертуару, адже переважно сприймають себе в ролі рятівника чи батька клієнта, а також удосконалення здатності ставати на позицію клієнта й оцінювати ситуацію з його точки зору. Крім того, майбутні соціальні педагоги відчують утруднення при виявленні

ініціативи та побудові комунікативної взаємодії. Зазначені труднощі, на нашу думку, пов'язані переважно з браком досвіду практичної діяльності. На користь цього твердження свідчать результати діагностики на контрольному етапі дослідження. Це дослідження проводилося після впровадження програми на розвиток професійної компетентності майбутнього соціального педагога, яка була реалізована у формі тренінгових занять, де студенти мали можливість здобути досвід практичної міжособистісної та групової взаємодії. Аналіз результатів повторної діагностики виявив позитивну тенденцію в змінах окремих показників рольової та соціально-комунікативної компетентностей, а саме: покращилися показники рольової варіативності та рольової глибини, а також соціально-комунікативної незграбності, нетерпимості до невизначеності та уникнення неудач.

Отже, як свідчать результати дослідження, використання рольових технік в процесі практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів буде позитивно впливати на розвиток їх професійної компетентності, сприятиме успішній реалізації професійних функцій засобом ефективних моделей поведінки.

ВИСНОВКИ

Основним висновком є те, що впровадження в освіту компетентнісної парадигми відповідає вимогам часу, адже дозволяє розвивати професійну компетентність спеціаліста / фахівця ще на етапі навчання у вищому навчальному закладі та вибудовувати перспективні лінії професійного зростання особистості.

Професійна компетентність соціального педагога є інтегративним, динамічним і суб'єктивним утворенням. Вона об'єднує в своїй структурі компоненти різного рівня, як-от: особистісного (мотиваційно-ціннісна складова, когнітивна складова), соціально-психологічного (оцінно-рефлексивна складова, психолого-педагогічна складова), соціального (соціально-діяльнісна складова). Ці компоненти не є сталими, а розвиваються й удосконалюються протягом професійного життя фахівця.

На формування компонентів професійної компетентності впливають низка факторів, а саме: особистісних (якості та характерологічні особливості особистості), соціально-психологічних (особливості соціального оточення особистості), соціокультурних (особливості культурних стереотипів, соціально-політичної ситуації в країні), економічних (система оплати праці, надання винагород, наявність державних субвенцій у соціальній сфері).

Специфіка професійної діяльності соціального педагога полягає в тому, що він здійснює вплив на соціальне середовище, на особистість з метою їх розвитку та вдосконалення. Це обумовлює необхідність постійно вибудовувати комунікативну взаємодію з представниками різних соціальних груп. Відомо, що соціальна взаємодія реалізовується з певних (визначених і закріплених соціумом) рольових позицій. Відповідно, проблему формування та розвитку професійної компетентності майбутнього соціального педагога найбільш доцільно розглядати, використовуючи методологічний апарат рольового підходу.

Основними поняттями рольового підходу є соціальний статус, роль, рольовий репертуар особистості, рольові очікування, рольова компетентність. Соціальний статус соціального педагога закріплений нормативно-правовими документами, а ролі (моделі поведінки) детерміновані його професійними функціями. Очевидно, що особистість не може однаково на високому рівні опанувати всі професійні ролі, саме тому рольовий репертуар особистості професіонала є унікальним. На його формування впливають не тільки об'єктивні фактори (наприклад, ведення на території України бойових дій актуалізувало функції надання не лише соціальної, а передовсім психологічної допомоги дітям), а й суб'єктивні (здібності, якості, характер і спрямованість особистості, її цінності та установки).

Рольову компетентність, структурними компонентами якої є рольова варіативність, рольова гнучкість, рольова глибина та здатність до рольової децентрації, ми розглядаємо як невід'ємну складову професійної компетентності соціального педагога.

Діагностичне дослідження було спрямоване на визначення рівня сформованості двох важливих компонентів професійної компетентності соціального педагога: рольової та соціально-комунікативної. Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що студенти-випускники мають достатній рівень сформованості професійної компетентності, готові до виконання професійних функцій. Разом із тим, вони мають дещо обмежений рольовий репертуар, відчують утруднення при переключенні з однієї рольової позиції на іншу, а також при необхідності проаналізувати ситуацію з позицій клієнта. Їм складно виявляти ініціативу при побудові комунікативної взаємодії, вони схильні діяти переважно за інструкцією, відчують утруднення при виборі комунікативної тактики.

Впроваджена нами програма розвитку професійної компетентності була спрямована на розвиток компонентів рольової та соціально-комунікативної компетентності та проводилася у формі тренінгу, що дало

можливість учасникам здобути досвід практичної міжособистісної взаємодії. Програма передбачала вправи на використання рольових технік на дослідження власної рольової структури особистості, на розвиток компонентів рольової компетентності особистості, на побудову міжособистісної комунікації.

Повторна діагностика рівня розвитку компонентів рольової та соціально-комунікативної компетентностей виявила позитивну динаміку в змінах таких компонентів, як: рольова варіативність та рольова глибина, а також соціально-комунікативна незграбність, нетерпимість до невизначеності та уникнення неудач. Те, що показники інших компонентів залишилися без змін можна пояснити тим, що їх формування та розвиток детермінуються або соціальним середовищем особистості, або сталими особистісними утвореннями, тому для їх корекції та розвитку необхідний більш тривалий час, ніж той, на який була розрахована наша програма. Наявність позитивної динаміки зміни окремих компонентів рольової та соціально-комунікативної компетентності дозволяють стверджувати, що запропонована програма за умови більш детальної розробки рольових технік і терміну її впровадження, є ефективною.

Перспективою подальших досліджень є розробка й апробація рольових технік на дослідження власної рольової структури особистості та на розвиток компонентів рольової компетентності особистості.

Таким чином, компетентнісна парадигма освіти створює умови для формування та розвитку професійної компетентності майбутнього соціального педагога. Рольовий підхід дає необхідний інструментарій для практичного формування компонентів професійної компетентності фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова С.В. Науково-методична підготовка соціальних педагогів до формування соціальної активності учнів у системі ППО. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. №1. С. 91–98.
2. Абрамович Т. Базові компоненти професійної компетентності соціального педагога. *Нова педагогічна думка*. 2016. №1. С. 35–37.
3. Андрієвська В. В. До проблеми розуміння та інтеграції особистістю свого професійного розвитку. *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія: До 100-річчя від дня народження Г. С. Костюка* / матеріали III з'їзду товариства психологів України. Київ, 2000. С. 7–16.
4. Барретт Л.Ф. Як народжуються емоції / пер. з англ. Я. Лебеденка. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2018. С.56-80.
5. Бегеза Л.Є. Рольова ідентифікація практичного психолога як критерій його адаптованості у професійно-технічному навчальному закладі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 28. С. 10–18.
6. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2021. 256 с.
7. Бойчук Ю., Таймасов Ю. Компетентнісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті. *Новий Колегіум*. 2015. №1. С. 38–44.
8. Бойчук Ю.Д. Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень* / за ред. В.І. Лозової. Харків: Апостроф, 2011. С. 188–216.
9. Вишпольська В.Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. *Вісник Запорізького національного університету*. 2008. № 1. С. 57–61.
10. Вірна Ж. П. Позитивна особистість та логіка життєвих програм. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Чернігів, 2009. Серія: Психологічні науки. С. 490–500.

11. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр учбової літератури, 2011. С. 64–79.
12. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: ВПЦ КНУ, 2005. 308 с.
13. Ганжала І. Техніка рефлексивної розвивальної взаємодії. *Психолог.* 2006. №45. С. 22–30.
14. Горбунова В.В. Ціннісно-рольовий підхід у теорії та практиці командотворення. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2014. Вип. 34. С. 138–150.
15. Гордієнко-Митрофанова І. Психолого-педагогічні основи застосування дидактичних ігор-маніпулятивів у загальноосвітній школі: монографія. Харків: Цифрова друкарня №1, 2012. 408 с.
16. Горностай П.П. Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности: монографія. Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
17. Дударьов В.В. Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління. *Грані.* 2015. №4. С. 27–32.
18. Дуткевич Т., Максимчук Н. Психологія вищої школи (курс лекцій). Кам'янець-Подільський, 2010. 163 с.
19. Зязюн І. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.* 2010. №28; Серія: Педагогічні науки. С. 21–27.
20. Ілініч С.Ю., Ляшкова Н.О. Професійна компетентність фахівців соціальної сфери як соціодидактична проблема. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* 2016. Серія: Соціально-педагогічна. №26. С. 85–97.
21. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія / Бібік Н., Ващенко Л., Локшина О. та ін.; під заг. ред. О. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 111 с.
22. Корабльова Н. Багатомірність рольової реальності: соціально-філософський аналіз: автореф. на здобуття наук. ступеня д. філософ. наук;

- спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Харків, 2000. 37 с.
23. Кочубейник О.М. Конструювання автентичності особистості: своєрідність життєвих ситуацій. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. №6. С. 9–13.
24. Крисоватий А. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. №1. С. 114–121.
25. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Київ: Знання, 2005. 486 с.
26. Лузан П.Г., Пащенко Т.М., Ваніна Н.М., Колісник Н.В. Стандартизація професійної освіти на основі компетентнісного підходу. *ScitnceRise: Pedagogical Education*. 2018. №5. С. 32–35.
27. Максименко С. Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: підручн. для студ. вищих навч. Закладів /за ред. С. Д. Максименка. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 297 с.
28. Михайленко О.Ю. Рольова компетентність сучасного психолога: монографія. Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2018. 212 с.
29. Мід Дж. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. Київ: Український центр духовної культури, 2000. 374 с.
30. Мірошник З. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: монографія. Харків : ХНПУ, 2011. 306 с.
31. Мірошник З., Талаш І. Рольові техніки як засіб формування компетентності фахівця. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2021. Вип. 52. С. 159–181.
32. Мірошник З.М., Михайленко О.Ю., Талаш І.О. Ролеграма як засіб формування рольової структури особистості. Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлов, 2017. 296 с.
33. Ничкало Н., Роман Р. Професійна освіта України у світовому контексті. *Рідна школа*. 1996. №9. С. 58–60.

- 34.Петрочко Ж.В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія. Рівне, 2010. 368 с.
- 35.Пожидаєва О.В. Базові аспекти, функції та напрями діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2014. №4. С. 100–105.*
- 36.Пожидаєва О.В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. №6. С. 88–93.*
- 37.Пожидаєва О.В. Професійна соціалізація майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2015. Вип. 24. С. 136–144.*
- 38.Положення про психологічну службу у системі освіти України: затверджено Наказом МОН України від 22 травня 2018 року №509. Київ. 2018. URL <https://drive.google.com/file/d/1kX--tmR5YnW0QmzB1WatXduf0ufMM2hB/view> (дата звертання 21.08.2022).
- 39.Потопа К. Л., Кадішук С.М. Психолого-педагогічна технологія розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога: монографія. Запоріжжя, 2011. 280 с.
- 40.Приходько Ю. О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник. Київ: Каравела, 2012. 328 с.
- 41.Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. №1556–VII. Київ. 2014. URL <https://ips.ligazakon.net/document/T141556?an=1> (дата звертання 17.08.2022).
- 42.Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. №2145–VIII. Київ. 2017. URL <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звертання 17.08.2022).
- 43.Савчин М. Здатності особистості: монографія. Київ: Видавничий центр «Академія», 2016. 285 с.

44. Синявський В.В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування: методичний посібник. Київ, 2013. С. 53–59. URL <https://core.ac.uk/download/pdf/32305834.pdf> (дата звертання 21.08.2022).
45. Слободянюк І. А. Тренінг партнерського спілкування. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2010. 48 с.
46. Соціальна педагогіка: підручник за ред. Капської А.Й. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
47. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ. 2019. URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf> (дата звертання 17.08.2022).
48. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київ. 2019. URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf> (дата звертання 17.08.2022).
49. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
50. Федан О.В. Теоретичний аспект поняття «автентичність» у філософських та психологічних науках. *Молодий вчений*. 2016. №11 (38). С. 397–401.
51. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навч.-метод. пос. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 240 с.
52. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.
53. Хмурина Т.О. Аналіз особливостей професійної діяльності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2009. Вип. 22. Серія: Педагогіка, соціальна робота. С. 180–181.

- 54.Шульга В.В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі: методичні рекомендації. Київ: Ніка-Центр, 2004. 124 с.
- 55.Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році: Лист МОН України №1/8794-22 від 02.08.2022 року. Київ. 2022. URL <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-diyalnosti-psihologichnoyi-sluzhbi-u-sistemi-osviti-v-20222023-navchalnomu-roci> (дата звертання 21.08.2022).
- 56.Яблонська Т. Рольові ситуації в системі структурування педагогічного знання в освітньому процесі університету.
- 57.Merton R. B. Social structure. Revised and Enlarged Edition. Glencoe : The Free Press, 1957. Pp. 539-554.
- 58.Moreno J. Who shall survive? N-Y, 1934. 246 p.
- 59.Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes / L.V. Sandvik, T. Solhaug, E.L. Berg, E. Elstad & K.-A. Christophersen. Aug. 2019. URL:
https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=AuthorFinder&qid=10&SID=C2WSYMBdXPe2skI8Y9D&page=1&doc=6
(дата звертання 21.11.2021)
- 60.The development and validation of an implicit measure of competence need satisfaction / J. Каар-Deeder, J. de Houwer, S. Hughes, A. Spruyt & M. Vansteenkiste. *Motivation and emotion*. 2018. 42 (5). pp.615–637. URL:
<https://doi.org/10.1007/s11031-018-9685-3> (дата звертання 21.11.2021)

Опитувальник
«Рольова компетентність соціального педагога»

Інструкція: Уважно перечитайте подані нижче твердження. Визначить за критерієм відповідності чи не відповідності Вашій поведінці. Якщо твердження в переважній більшості випадків стосується Вашої поведінки, тоді ставите позначку в колонці «Так». Якщо твердження в переважній більшості випадків не стосується Вашої поведінки, тоді ставте позначку в колонці «Ні».

Зверніть увагу! Не завершенні речення необхідно продовжити.

№	Твердження	Оцінка	
		Так	Ні
1.	У своїй професійній діяльності легко можу переключатися протягом дня з однієї ролі на іншу, наприклад: соціального педагога, підлеглого, керівника тощо.		
2.	У мене є ролі, які з різних причин не реалізовані в професійному житті, але які я б залюбки грав / грала в аматорському театрі.		
3.	Можу назвати принаймні 5 дій, що забезпечують виконання певної моєї професійної ролі.		
4.	При взаємодії з клієнтом коригую свої дії, залежно від його реакції.		
5.	Часто доводиться чути від близьких людей, що і вдома (з друзями) поведжуся «як соціальний педагог».		
6.	Можу назвати принаймні 5 професійних ролей, якими володію досить добре.		
7.	Якщо веду заняття (тренінг), спілкуюся з клієнтом, то, як правило, цілком поринаю в цей процес.		
8.	Мені складно уявити, як я виглядаю в очах своїх клієнтів.		
9.	Як правило, мало знайомі люди без труднощів визначають сферу моєї професійної діяльності.		
10.	Протягом дня на роботі доводиться виконувати залежно від ситуації різні ролі.		
11.	У нових обставинах легко знаходжу потрібну тактику міжособистісної взаємодії.		
12.	Мої уявлення про себе в ролі соціального педагога збігаються з думкою колег про мене.		
13.	Навіть на відпочинку завжди пам'ятаю, що я – соціальний педагог (раптом зустріну своїх колег або учнів).		
14.	Назвіть ролі, які, залежно від ситуації, використовуєте в спілкуванні з колегами: _____		
15.	Після вдалого заняття (тренінгу), консультації знаходжуся в піднесеному настрої.		
16.	Як правило, легко переключаюся з одного виду діяльності на інший.		

Продовження додатку А

№	Твердження	Оцінка	
		Так	Ні
17	Назвіть ролі, які, залежно від ситуації, використовуєте в спілкуванні зі своїм керівництвом: _____		
18	Свою професійну діяльність вважаю емоційно насиченою.		
19	Мені легко уявити, що відчуває учень, припускаючись помилки під час відповіді.		
20	Мені завжди було складно зрозуміти учнів, які недбало ставляться до навчання.		
21	Після роботи легко переключаюся на домашні справи.		
22	При нагоді легко залучаюся до імпровізованих костюмованих свят.		
23	Коли веду заняття (консультацію), намагаюся емоційно не включатися в цей процес.		
24	Читаючи художню літературу, уявляю себе на місці персонажів.		
25	Мимохіть у спілкуванні з людиною відзначаю особливості її характеру.		
26	На заняттях (консультаціях) часто імпровізую.		
27	Вважаю, що виконуючи певну професійну роль, не варто надто нею перейматися, адже так нервів на довго не вистачить.		
28	Мелодраматичні епізоди у фільмах можуть викликати у мене сльози.		
29	Не одержую задоволення від розмови з людиною, яка має акцентуації характеру чи інші девіації.		
30	Протягом заняття (консультації), зазвичай виконую такі ролі: _____		
31	Думаю, професія соціального педагога за глибиною та розмаїттям переживань споріднена з професією актора.		
32	Під час діалогу мені легко встати на позицію співрозмовника.		
33	Якщо в позаробочий час бачу, як батьки припускаються помилок у спілкуванні з дітьми, у мене з'являється бажання виправити, дати пораду.		
34	Із часом, набуваючи досвіду професійної діяльності, я опановую й новими ролями.		
35	Глибоко розумію зміст кожної своєї професійної ролі.		
36	Я би зміг / змогла зіграти роль особи, протилежної за темпераментом і характером до мене.		
37	Часто даю поради рідним (близьким, друзям) щодо виховання дітей, вирішення життєвих проблем.		
38	Мій рольовий репертуар суттєво не змінився з того часу, як я почав / почала працювати.		
39	На мою думку, професійні ролі повинні бути емоційно забарвлені.		
40	Після робочого дня намагаюся проаналізувати свою поведінку з позицій колег, учнів, їх батьків.		

Ключ:

«так»: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 40;

«ні»: 5, 8, 9, 13, 20, 23, 25, 27, 29, 33, 37, 38.

Рольова гнучкість: 1, 5, 9, 13, 16, 21, 25, 29, 33, 37.

Рольова варіативність: 2, 6, 10, 14, 17, 22, 26, 30, 34, 38.

Рольова глибина: 3, 7, 11, 15, 18, 23, 27, 31, 35, 39.

Рольова децентрація: 4, 8, 12, 19, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

За кожен збіг відповіді з ключем нараховується 1 бал. За відкриті відповіді нараховується 1 бал, якщо реципієнт зміг перерахувати не менше 5 ролей.

Критерії:

35-40 балів – високий рівень рольової компетентності;

29-34 бали – середній рівень рольової компетентності;

24-28 балів – достатній рівень рольової компетентності;

0-23 бали – низький рівень рольової компетентності.

9-10 балів – високий рівень вияву досліджуваної якості;

7-8 балів – середній рівень вияву досліджуваної якості;

5-6 балів – достатній рівень вияву досліджуваної якості;

0-4 бали – низький рівень вияву досліджуваної якості.

Програма на розвиток професійної компетентності
майбутніх соціальних педагогів

Таблиця

Тема заняття	Мета заняття	Зміст заняття
<i>Блок самопізнання</i>		
Світ очима особистості	Дослідження особливостей суб'єктивного сприйняття світу	Вправа «Досвідна сліпота» Вправа «Моє бачення» Вправа «Зоопарк»
Рольова структура моєї особистості	Дослідження рольової структури власної особистості	Вправа «Я – це хто?» Вправа «Домінантні ролі» Вправа «Побудова рольового атому особистості»
<i>Блок розвивальний</i>		
Я на твоєму місці	Розвиток здатності до рольової децентрації, удосконалення комунікативних навичок	Вправа «Розкажи мені про себе» Вправа «В одному човні» Вправа «Диференціація»
Мій рольовий репертуар	Розвиток рольової варіативності, удосконалення комунікативних навичок	Вправа «Атом професійних ролей особистості» Вправа «Психодрама професійної ролі»
Ракурси	Розвиток рольової гнучкості, удосконалення комунікативних навичок	Вправа «Фактори рольової поведінки особистості» Вправа «Реконструкція» Вправа «Міжособистісний конфлікт»
Творчі студії	Розвиток творчого потенціалу особистості та здатності долати стани фрустрації	Вправа «Роль у тілі» Вправа «Роль у метафорі» Вправа «Мій потенціал»
<i>Блок інтегративно-рефлексивний</i>		
Аспекти мого досвіду	Інтеграція та рефлексія здобутого досвіду	Вправа «Культура матриця ролі соціального педагога» Вправа «Соціальна матриця ролі» Вправа «Ідеальна модель рольової структури особистості соціального педагога»