

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

ГОМОНЮК Олена Михайлівна

УДК: 37.02:372.8.(477)

На правах рукопису

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
доктор педагогічних наук, професор,
член – кореспондент НАПН України
Гуревич Роман Семенович

Вінниця -2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	23
1.1. Професійно-педагогічна культура педагогів як наукова категорія.....	23
1.2. Особливості розвитку професійно-педагогічної культури соціального педагога.....	101
Висновки до першого розділу.....	150
РОЗДІЛ 2. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	152
2.1. Становлення й розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в країнах Європи.....	152
2.2. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних працівників у США, Канаді та Австралії.....	211
2.3. Втілення зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в практику роботи вітчизняних вищих навчальних закладів.....	229
Висновки до другого розділу.....	237
РОЗДІЛ 3. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	239
3.1. Структура професійно-педагогічної культури з позицій компетентнісного підходу.....	239
3.2. Характеристика стану сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.....	298

3.3. Модель формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.....	309
Висновки до третього розділу.....	328

РОЗДІЛ IV. ЗМІСТОВНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....330

4.1. Технології формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення фахових дисциплін.....	330
4.2. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у позааудиторний час.....	377
4.3. Педагогічна практика як домінанта становлення і розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.....	394
4.4. Спецкурс «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» – складова формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.....	414
Висновки до четвертого розділу.....	421

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....424

5.1 Організація і методика проведення експериментальної роботи та визначення рівня сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.....	424
5.2. Визначення працездатності й ефективності моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.....	460
Висновки до п'ятого розділу.....	507
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	511
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	516
ДОДАТКИ.....	596

ВСТУП

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. Особистість, рівень її культури та освіти - це вихідний пункт і кінцевий результат нової парадигми розвитку суспільства. Готуючи фахівця для XXI століття, педагогічний процес має, насамперед, підготувати його до самостійного творчого розв'язання невідомих і нестандартних завдань. Тому важливою проблемою сучасності є пошук шляхів, що сприяють розвитку загальної культури майбутніх соціальних педагогів. Адже саме вони покликані допомогти реалізації життєвих потреб і можливостей кожної людини.

За сучасних умов культура соціального педагога – це не просто поняття в певному науковому розумінні, а й реальна практична проблема. Соціальний педагог як довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче – дітей, має бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, високої професійно-педагогічної культури (ППК).

Професійно-педагогічна культура є сферою творчого застосування й реалізації педагогічних здібностей особистості майбутнього фахівця. Також вона відображає вимоги, що висувуються до соціального педагога: професійна готовність, здатність до підвищення професійної кваліфікації; усвідомлення професійних інтересів та їх реалізація; здатність використовувати знання і професійні вміння на практиці; раціональна організація праці, самоосвіта; досягнення рівня компетентності, котрий відповідає вимогам на ринку праці; вміння адаптуватися в сучасних соціально-економічних та виробничих умовах.

Такі вимоги викликають необхідність підвищення якості підготовки майбутніх соціальних педагогів, тому що вивчення й засвоєння студентами основ професійно-педагогічної культури буде сприяти особистісному духовно-моральному зростанню студентів, розвитку їхніх педагогічних та культурологічних здібностей у теоретичному й практичному плані.

Основи професійно-педагогічної культури є досить значущими в соціально-педагогічній діяльності й потребують від майбутнього фахівця

серйозної науково-теоретичної та практичної підготовки. Розширити професійне поле освіти зможуть майбутні соціальні педагоги не тільки освічені, а й емоційно чутливі до вихованця, із розвинутими гуманними почуттями, високим рівнем духовного розвитку.

Проте контент – аналіз навчальних програм фахових дисциплін («Вступ до спеціальності», «Соціальна педагогіка», «Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Основи педагогічної майстерності») засвідчив, що завдання формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у змісті типових навчальних програм не представлене як самостійне. Окрім того, з'ясовано, що в програмах фахових практик підготовки майбутніх соціальних педагогів відсутні або недостатньо представлені завдання, безпосередньо спрямовані на формування ППК.

На підставі теоретичного аналізу проблеми формування професійно-педагогічної культури та практичним досвідом її здійснення було виявлено низку суперечностей між:

- об'єктивною значущістю проблеми професійно-педагогічної культури соціального педагога і станом її розв'язання у царині психологічної і педагогічної наук;
- постійним зростанням вимог суспільства щодо підготовки соціальних педагогів і наявним недостатнім рівнем їхньої фахової компетентності;
- традиційною системою підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери й актуальною потребою індивідуально-зорієнтованого процесу навчання студентів;
- наближенням вітчизняної системи освіти до світових стандартів і недостатнім рівнем навичок самостійної роботи в студентів;
- превалюванням технологічного, знаннєвого і методичного критеріїв у системі оцінки діяльності соціального педагога та недооцінкою особистісного компонента в змісті професійно-педагогічної культури.

У пошуках шляхів формування ППК майбутніх соціальних педагогів важливе значення для нас мало вивчення наукових праць знаних вітчизняних і зарубіжних науковців.

Проблеми діяльності вищої школи, її спрямованості на підготовку педагогічних кадрів на засадах компетентісно зорієнтованого підходу розглядаються в наукових дослідженнях І. Беха, С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Кондрашової, В. Лозової, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинської, Н. Селіверстової, О. Падалки, А. Реана, Г. Тарасенко, О. Шестопалюка та ін.

На формування соціально-педагогічних уявлень майбутніх соціальних педагогів впливають фундаментальні праці А. Алексюка, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова. Сформульовані ними ідеї і нині багато в чому визначають напрям у дослідженні проблем професійної підготовки фахівця (І. Богданова, А. Богуш, Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Кічук, А. Коломієць, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, П. Гусак, О. Саннікова, В. Синьов, М. Сметанський, А. Сиротенко, Г. Тарасенко, В. Шахов).

Зміст професійної підготовки соціальних педагогів науковці розглядають з різних методологічних позицій: професійне становлення соціальних педагогів, професійна компетентність соціального працівника в структурі його професіоналізму (С. Архипова); інтегрований підхід до актуальних питань соціально-педагогічної теорії і практики (І. Богданова); зміст соціально-педагогічної діяльності, форми та методи її здійснення (О. Безпалько, І. Зверева); професійна підготовка соціальних педагогів, технології і функції соціально-педагогічної роботи (А. Капська); психологічний, педагогічний і управлінський аспекти професійної підготовки соціальних педагогів (Л. Міщик); теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. Поліщук); підготовка майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності з позицій системного підходу, соціально-педагогічні технології (С. Харченко); педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки

(Р. Вайнола); теорія і практика організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів (І. Доброскок).

Розвиток професійної культури майбутніх соціальних педагогів розглянуто в наукових працях О. Пономаренка, Т. Спіріної. Формування комунікативних якостей соціального педагога обґрунтовано в дослідженнях О. Гури, риторичних умінь – А. Первушиної.

За безумовної важливості досліджень сучасних науковців проблема формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є недостатньо дослідженою і потребує використання нових підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного осмислення.

Тому, враховуючи сучасне соціальне замовлення на підготовку висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, котрі вміють творчо мислити, нестандартно діяти, здатні навчатися впродовж усього життя, транслювати цінності громадянського суспільства, наявність проблем і низки суперечностей у сфері їхньої професійної підготовки, що ускладнюють реалізацію цього завдання, а також необхідність науково-методичного обґрунтування системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, нами була обрана тема дисертаційного дослідження: **«Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження пов'язане з Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Концепцією освіти XXI століття, Концепцією національного виховання, Національною доктриною розвитку освіти, Державною Національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Державною цільовою комплексною програмою «Вчитель».

Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки і психології Хмельницького національного

університету «Професійна підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери» (державний реєстраційний номер 0108U001290).

Тему дисертації затверджено вченою радою Хмельницького національного університету (протокол №1 від 30.06.2006) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 20.03.2007.)

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічну систему формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів як педагогічної системи, що інтегрує різні сфери гуманістичного освітнього середовища вищих навчальних закладів.

Концепція дослідження. Зміна рис особистості майбутнього соціального педагога пов'язана з необхідністю здійснювати власний особистісний і професійний розвиток, усвідомлювати цінності та ідеї здорового людського суспільства, забезпечувати ефективне управління виховним середовищем, брати активну участь у житті місцевої громади і суспільства, вміти пов'язувати соціально-педагогічні програми з потребами суспільства та ін., тобто володіння професійно-педагогічною культурою.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на положенні про те, що формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах доцільно розглядати як систему методологічного, теоретичного та технологічного забезпечення становлення особистості студента на основі комплексної реалізації компетентнісного, системного, діяльнісного, культурологічного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, акмеологічного, синергетичного підходів.

На теоретико-методологічному рівні обґрунтування системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах передбачає використання загальнометодологічних наукових підходів, що дозволяють розробити концептуальні засади та сформувані цілісне уявлення про сутність і структуру феномена професійно-педагогічної культури як інтегративної характеристики особистості.

В основу концепції формування системи ППК майбутніх соціальних педагогів покладено компетентнісний, культурологічний, системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний підходи, що забезпечили наукове підґрунтя розробки педагогічної моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ.

Визначальну роль в обґрунтуванні концепції формування професійно-педагогічної культури відіграє компетентнісний підхід (І. Зимняя, А. Хуторський, О. Дубасенюк та ін.), що дозволяє розглядати формування ППК через становлення системи ключових професійних компетентностей.

Культурологічний підхід (В. Гриньова, І. Ісаєв, А. Коломієць та ін.) забезпечив розуміння формування складових ППК майбутніх соціальних педагогів як процесу інтеріоризації культурних цінностей, загальнолюдського змісту та їхнє використання як детермінант особистісно-професійного самовизначення в педагогічній діяльності.

У контексті системного підходу (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Тамарін, Є. Юдін та ін.) визначено складну внутрішню структуру професійно-педагогічної культури як синтезу загальнокультурної, ціннісно-сміслової, соціальної, громадянської, комунікативної, психолого-педагогічної, інформаційної, рефлексивної, валеологічної, правової, конфліктологічної та дослідницької компетентностей.

Відповідно до положень діяльнісного підходу (В. Адольф, М. Коул, С. Скрибнер та ін.), формування ППК майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ

є саморегульованим процесом організації розвивального навчання, що наповнене життєвим смислом.

З позицій особистісно орієнтованого підходу (І. Бех, О. Акімова, Є. Бондаревська, О. Куцевол, С. Сисоєва та ін.) ППК передбачає створення умов для розвитку й самовдосконалення студентів на основі визнання й поваги прав кожної людини на унікальність і неповторність.

Звернення до аксіологічного підходу (І. Бех, В. Караковський, М. Нікандров, В. Сластьонін та ін.) зумовлене тим, що процес зародження й розвитку загальнопедагогічних знань детермінується системою ціннісних відносин майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Акмеологічний підхід (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна та ін.) дозволив розглянути питання розвитку й удосконалення ППК як поетапного наближення особистості до вершин професійної зрілості.

Відповідно до положень синергетичного підходу (В. Лутай, В. Кушнір, І. Пригожин та ін.), професійно-педагогічна культура соціального педагога є складною, нелінійною відкритою системою, що саморозвивається.

На технологічному рівні система формування ППК майбутніх соціальних педагогів передбачає реалізацію в умовах гуманістичного освітнього середовища вищих навчальних закладів педагогічної моделі, що містить чотири структурно-функціональні блоки: цільовий блок (формування професійно-педагогічної культури як синтезу компетентностей: загальнокультурної, ціннісно-смиислової, соціальної, громадянської, комунікативної, психолого-педагогічної, інформаційної, рефлексивної, валеологічної, правової, конфліктологічної, дослідницької); змістовий блок (система ціннісно-цільових пріоритетів, що включають загальнолюдські цінності й норми, моральну культуру, професійно-особистісні якості та структурні компоненти); технологічний блок (принципи, педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів і відповідні етапи, методи, форми, технології і шляхи організації навчально-виховного процесу); оцінно-результативний блок (діагностика

професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів та оперативна корекція одержаних результатів).

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції втілені в *загальній гіпотезі* про те, що ефективне формування ППК як важливого компонента професійної готовності майбутніх соціальних педагогів можливе на основі розробки і впровадження педагогічної системи, що охоплює цільовий, змістовий, технологічний й оцінно-результативний блок та забезпечує реалізацію комплексу педагогічних умов:

- цілісність, безперервність і системність у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів;
- побудова змісту і структури педагогічного процесу відповідно до змісту та основних компонентів професійно-педагогічної культури;
- орієнтація педагогічного процесу на суб'єктну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей;
- формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної культури;
- залучення студентів до діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність

Відповідно до мети і гіпотези були сформульовані такі **завдання дослідження**:

1. Розкрити еволюцію поглядів на формування професійно-педагогічної культури особистості у вітчизняній педагогічній теорії та практиці,
2. Проаналізувати та схарактеризувати сучасні наукові підходи до формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.
3. На основі аналізу наукових джерел та узагальнення результатів власних досліджень розкрити структуру професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів як синтезу загальнокультурної, ціннісно-сміслової, соціальної, громадянської, комунікативної, психолого-педагогічної,

інформаційної, рефлексивної, валеологічної, правової, конфліктологічної та дослідницької компетентностей.

4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

5. Виявити та схарактеризувати основні чинники, що впливають на становлення професійно-педагогічної культури студентів – майбутніх соціальних педагогів.

6. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ.

7. Розробити й експериментально перевірити модель педагогічної системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

8. Обґрунтувати та розробити змістовно-технологічне забезпечення формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

Методологічну основу дослідження становлять базові принципи теорії пізнання – науковість, діалектичність, історизм, цілісність, взаємозв'язок і взаємообумовленість явищ і процесів дійсності; *системний* підхід щодо структури особистості та інтегральності її властивостей, *суб'єктний* – щодо розуміння суб'єктності особистості як результату її активної взаємодії із соціокультурним оточенням; підходи до вивчення педагогічних явищ; *компетентнісний*, що розкриває загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, набутих у навчанні й вихованні; *діяльнісний*, який визначає необхідність залучення студентів у процес вироблення педагогічних умінь професійно мислити та діяти; *особистісно орієнтований*, котрий трактує педагогічну культуру як частину загальнолюдської культури, де знаходять відображення духовні та матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності; *культурологічний*, що спрямовує змістовий компонент навчальної педагогічної діяльності на розвиток здатності особистості до самовизначення

в меті, змісті, засобах і результатах зовнішнього формування й внутрішнього розвитку культурологічної діяльності; *аксіологічний*, котрий вважає, що процес зародження й розвитку загальнопедагогічних знань детермінується системою ціннісних відносин майбутнього фахівця до професійної діяльності; *акмеологічний*, що досліджує об'єктивні й суб'єктивні чинники досягнення вершин професійної зрілості; *синергетичний*, котрий розкриває стимулюючий або збуджуючий вплив на суб'єкта з метою його саморозкриття та самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми та з самим собою.

Нормативна база дослідження ґрунтується на основних положеннях Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції освіти XXI століття, Концепції національного виховання, державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Стратегії розвитку освіти, прийнятій III Всеукраїнським з'їздом працівників освіти, в яких наголошується на важливості принципу відповідності професійної освіти потребам особистості і суспільства, фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, її гуманістичної й професійної спрямованості, демократизму, неперервності, варіативності та інноваційності.

Теоретичною основою дослідження є загальна теорія систем і системного підходу в педагогіці (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Серіков, В. Сластьонін, В. Тамарін, Є. Юдін); компетентнісний підхід в освіті (В. Баркасі, А. Бермус, І. Зимняя, В. Краєвський, А. Маркова, О. Пошетун, О. Савченко, Дж. Равен, В. Сластьонін, В. Шепель, А. Хуторський); концепція самоактуалізації особистості, її становлення як суб'єкта життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, А. Маслоу); дослідження з проблем соціалізації молоді (Т. Абрамян, О. Безпалько, М. Боришевський, В. Радул, О. Сухомлинська); концепція моделювання гуманістичних виховних середовищ (В. Караковський, О. Коберник, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, Н. Селіванова); концептуальні положення щодо професійної підготовки

майбутнього педагога (І. Богданова, А. Богуш, Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Коломієць, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, П. Гусак, О. Саннікова, В. Синьов, М. Сметанський, А. Сиротенко, В. Сластьонін, Л. Спірін, Г. Тарасенко, В. Шахов, О. Шестопалюк), теорії та практики професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери (Р. Вайнола, І. Зверєва, М. Євтух, А. Капська, В. Поліщук, А. Рижанова, Л. Стефан та ін.); соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в різних соціумах (О. Безпалько, Г. Лактіонова, В. Оржеховська, Ю. Поліщук, С. Савченко та ін.);

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети й перевірки гіпотези використовувався комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних **методів дослідження**, що забезпечували можливість міждисциплінарного пізнання. Серед них, зокрема, *теоретичні методи*: аналіз проблеми професійно-педагогічної культури в контексті філософії, етики, соціології, психології та педагогіки; порівняльно-історичний метод, що дав можливість зіставити різні концепції розвитку професійно-педагогічної культури, виявити в них спільне й особливе; порівняльний аналіз і систематизація сучасних підходів до формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців; моделювання системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів в умовах гуманістичного освітнього середовища ВНЗ; *емпіричні методи* (анкетування, інтерв'ю, бесіда, пряме та непряме спостереження, метод експертних оцінок, самооцінювання, тестування, педагогічний експеримент) застосовувалися для вивчення рівня професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів; *методи математичної статистики* використовувалися під час обробки одержаних даних, виявлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами.

Організація дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2004-2011 рр. у чотири етапи.

На першому етапі (2004-2005 рр.) – сформульовано наукову проблему дослідження, вивчено філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні джерела з досліджуваної проблеми; з'ясовано сутність і зміст формування

професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, еволюцію поглядів на формування професійно-педагогічної культури у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, проаналізовано об'єктивні передумови і сучасний стан формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, визначено мету і завдання дослідження, сформульовано його концепцію і гіпотезу.

На другому етапі (2005-2007 рр.) обґрунтовано методологічні засади формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, на основі змістового, структурного і функціонально-процесуального аналізу розроблено педагогічну модель формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, визначено експериментальну базу дослідження, проведено констатувальний етап педагогічного експерименту.

На третьому етапі (2007-2010 рр.) розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів систему формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, проведено формувальний етап експерименту.

На четвертому етапі (2010-2011 рр.) завершено статистичну обробку експериментальних даних, здійснено систематизацію одержаних наукових результатів, сформульовано теоретичні висновки та практичні рекомендації для викладачів, видано монографію та навчально-методичні посібники, визначено перспективи подальшого дослідження наукової проблеми, оформлено дисертаційну роботу.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Хмельницького національного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Житомирського державного університету імені Івана Франка,

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Загалом у процесі дослідження на різних його етапах взяли участь 892 студенти, 33 викладачі, 20 соціальних педагогів.

Упродовж теоретико-експериментальної роботи автор особисто брала участь в апробації та практичній реалізації розроблених програм, методик і технологій у процесі навчально-методичної, організаційної і викладацької діяльності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

➤ *вперше:*

- теоретично обґрунтовано педагогічну систему формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ, що інтегрує цільовий, змістовий, технологічний та оцінно-результативний блоки і забезпечує комплексну реалізацію соціально-педагогічних завдань в умовах гуманістичного освітнього середовища ВНЗ;

- запропоновано новий концептуальний підхід до трактування змісту й структури ППК – синтез загальнокультурної, ціннісно-сміслової, соціальної, громадянської, комунікативної, психолого-педагогічної, інформаційної, рефлексивної, валеологічної, правової, конфліктологічної та дослідницької компетентностей як соціально-педагогічного феномену, що набуває визначеності у контексті культури особистості, культури фахівця й загальної культури;

- обґрунтовано комплекс педагогічних умов (цілісність, безперервність і системність у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів; побудова змісту і структури педагогічного процесу відповідно до змісту та основних компонентів професійно-педагогічної культури; орієнтація педагогічного процесу на суб'єктну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної культури; залучення студентів до діяльності, котра моделює майбутню

професійну діяльність), що забезпечують формування у ВНЗ гуманістичного освітнього середовища і стимулюють розкриття творчого потенціалу особистості, самореалізацію професійно-педагогічних прагнень і здібностей;

- виявлено та схарактеризовано основні чинники, що впливають на становлення професійно-педагогічної культури студентів – майбутніх соціальних педагогів: зовнішні (навчально-виховний процес ВНЗ; позааудиторна робота; студентське самоуправління та ін.) і внутрішні (особистісні особливості людини; ставлення молоді до загальнолюдських цінностей; мотивація на професію; професійне самовиховання).

➤ **уточнено** структуру, критерії й показники ППК як системного інтегративного утворення особистості майбутнього соціального педагога, на основі чого визначено й схарактеризовано чотири рівні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів (елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий);

➤ **подальшого розвитку набули** зміст, принципи, форми, методи і технології формування ППК майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ.

Теоретичне значення дослідження полягає в:

- обґрунтуванні методологічних основ формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів: компетентнісний, системний, діяльнісний, культурологічний, особистісно орієнтований, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний підходи;

- визначенні комплексу соціальних і психолого-педагогічних чинників, що визначають становлення професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів: зовнішніх (навчально-виховний процес ВНЗ; позааудиторна робота; студентське самоуправління та ін.) і внутрішніх (особистісні особливості людини; ставлення молоді до загальнолюдських цінностей; мотивація на професію; професійне самовиховання).

- розкритті змістового наповнення компонентів професійно-педагогічної культури (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісного,

поведінкового) як складової професійної готовності майбутніх соціальних педагогів;

- обґрунтуванні принципів змістовно-технологічного забезпечення формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Практичне значення дослідження полягає в підготовці навчально-методичної програми та розробці технології спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога», наскрізної програми неперервної практичної підготовки соціальних педагогів та обґрунтуванні принципів її здійснення, пакету навчально-методичних документів з кожного виду практики, зорієнтованих на формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Запропонований у дослідженні комплекс педагогічних умов, форм, методів і технологій аудиторної та позааудиторної навчальної й виховної роботи може використовуватися з метою вдосконалення професійної підготовки студентів, підвищення методичної готовності викладачів до розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі розробки навчальних програм і посібників з соціально-педагогічних дисциплін, а також спецкурсів; в системі підвищення кваліфікації фахівців центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді тощо.

Впровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 51/10 від 25.10.2011 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 1 від 30.08.2011 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка 1136-33/03 № від 25.10.2011 р.), Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 86 від 03.10.2011 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка №17-14/3084 від 17.10.2011 р.), Черкаського

національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 381/03 від 30.09.2011 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка №372 від 3.10.2011 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 2470 від 08.11.2011).

На захист виносяться:

1. Педагогічна система формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ, що інтегрує цільовий, змістовий, технологічний й оцінно-результативний блоки та забезпечує комплексну реалізацію соціально-педагогічних завдань в умовах гуманістичного освітнього середовища вищих навчальних закладів.

2. Педагогічні умови формування ППК майбутніх соціальних педагогів як важливої складової їхньої професійної готовності: цілісність, безперервність і системність у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів; побудова змісту і структури навчально-виховного процесу відповідно до змісту та основних компонентів ППК; орієнтація педагогічного процесу на суб'єктну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної культури; залучення студентів до діяльності, котра моделює майбутню професійну діяльність, що забезпечують формування у вищому навчальному закладі цілісного освітнього середовища і стимулюють розкриття творчого потенціалу особистості, самореалізацію професійно-педагогічних прагнень і здібностей.

3. Структура (синтез загальнокультурної, ціннісно-сислової, соціальної, громадянської, комунікативної, психолого-педагогічної, інформаційної, рефлексивної, валеологічної, правової, конфліктологічної й дослідницької компетентностей), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, поведінковий), рівні (елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий) професійно-педагогічної культури як

системного інтегративного утворення особистості майбутнього соціального педагога.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати проведеного дослідження обговорювалися на *міжнародних конференціях*: «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2005, 2007 рр.), «Православні цінності в умовах глобалізму» (Київ, 2007 р.), «Місія викладача вищої школи в контексті сучасних освітніх викликів» (м. Львів, 2008 р.), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2006, 2008, 2010 рр.), «Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми групи «ризик» (Ужгород, 2009 р.), «Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи» (Львів, 2006, 2009 рр.), «Український шкільний підручник у європейському вимірі» (Вінниця, 2009 р.), «Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті» (Запоріжжя, 2011 р.); на *всеукраїнських конференціях*: «Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України» (Хмельницький, 2006 р.), «Педагогіка і психологія в контексті гуманізації освіти» (Хмельницький, 2007 р.), «Сучасні психолого-педагогічні розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України» (Хмельницький, 2007 р.), «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів України» (Хмельницький, 2008, 2009, 2010 рр.), «Психолого-педагогічні аспекти соціалізації особистості в умовах сучасного суспільства» (Вінниця, 2009 р.), «Деструктивні емоційні стани учнів: проблеми теорії та практики» (Вінниця, 2010 р.), «Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки» (Хмельницький, 2010 р.), «Актуальні проблеми дезадаптованих дітей та молоді» (Кам'янець–Подільський, 2011 р.), «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації» (Хмельницький, 2011 р.), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним

профілем» (Хмельницький, 2011 р.); на *міжвузівських* конференціях «Удосконалення педагогічної майстерності науково-педагогічного складу як основа підвищення якості фахівців» (Хмельницький, 2005 р.); «Шляхи підвищення ефективності іноземної мови у вищому навчальному закладі» (Хмельницький, 2005 р.), «Проблеми якості практичної підготовки фахівців в умовах реформування системи вищої освіти» (Хмельницький, 2007 р.); на *науково-практичній* конференції «Інноваційні технології в освіті: реалії, проблеми, пошуки» (Чернівці, 2007 р.); на щорічних науково-практичних конференціях (2004-2011 рр.) професорсько-викладацького складу Хмельницького національного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано у 64 наукових і науково-методичних працях, у тому числі: 1 монографія, 3 навчальних посібники, 2 методичні рекомендації, 40 статей у провідних наукових фахових виданнях з переліку ВАК України, 17 статей у збірниках наукових праць і збірниках матеріалів конференцій.

Особистий внесок дисертанта, виконаних у співавторстві з В. Купчишиною, Ю. Сердюком, А. Сіцінським праць, полягає в розробці та написанні змісту 1 та 2 розділів у навчальному посібнику «Порівняльна педагогіка в схемах і таблицях», змісту 1 розділу у навчальному посібнику «Етнопсихологія».

Ідеї співавторів у дисертаційній роботі не використовувалися.

Кандидатська дисертація на тему: «Розвиток етнопедагогічної культури майбутніх офіцерів у навчально-виховному процесі» захищена у 2001 році. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 13 додатків на 98 сторінках, списку використаних джерел (746 найменувань, із них 39 – іноземними

мовами). Повний обсяг дисертації – 595 сторінок, із них 515 сторінок основного тексту. Робота містить 23 рисунки на 22 сторінках і 48 таблиць на 34 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА

ПРОБЛЕМА

1.1. Професійно-педагогічна культура педагогів як наукова категорія

Разом із прийняттям нової гуманістичної, особистісно-зорієнтованої парадигми освіти та активізації педагогічних досліджень, об'єктом яких є оновлені форми навчання, педагогічні методи й технології інноваційного характеру, виникла необхідність коригування завдань, що стоять перед розвитком освіти в Україні в цілому та перед вищими навчальними закладами, зокрема.

Культура професійної діяльності майбутнього соціального педагога виявляється через його загальну культуру. Однією з інтегральних характеристик його особистості, як свідчить дослідження, є професійно-педагогічна культура (ППК). Необхідною передумовою її формування є розробка системи теоретичних положень, що розкривають сутність цього поняття, його структуру, співвідношення із суміжними поняттями.

Аналіз категорії «професійно-педагогічна культура» неможливий без визначення основних дефініцій поняття «культура». Адже культура – явище, притаманне тільки людському суспільству, його найхарактерніша визначальна ознака, досі залишається поняттям значною мірою розмитим, нечітко означеним і недостатньо зрозумілим [562, с.9]. Це зумовлює необхідність осмислення й використання останніх досягнень філософії, культурології, соціальної педагогіки, психології та інших наук при розкритті сутності поняття «професійно-педагогічна культура».

Культура як зміст і певна характеристика життєдіяльності людини й суспільства – явище багатогранне. Вона є феноменом соціального організму

та його еволюції, проте, будучи науковою категорією, культура досліджує й визначає сутність, структуру та специфіку його функціонування.

Як результат багатогранності цього феномену, в сучасних гуманітарних галузях знань – культурології, філософії, історії, соціології та інших – існує безліч дефініцій культури.

Укладачі філософських довідників визначають це поняття так:

- культура (лат. cultura) – спочатку оброблення та догляд за землею (agricultura) для того, щоб зробити її придатною для задоволення людських потреб, щоб вона могла служити людині (звідси – «культура техніки землеробства»). У переносному значенні культура – догляд, покращення, ушляхетнення тілесно-душевно-духовних нахилів і здібностей людини, відповідно існує культура душі й духовна культура [649, с.229];

- культура (від лат. cultura – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) – система надбіологічних програм людської життєдіяльності, що історично розвивається (діяльність, поведінка й спілкування) та забезпечує відтворення й зміну соціального життя в усіх його напрямках [462, с.341];

У соціологічному енциклопедичному словнику культура (від лат. cultura – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) трактується, як:

1. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, що виражає певний рівень історичний розвиток даного суспільства та людини.

2. Сфера духовної життєдіяльності суспільства, що охоплює систему освіти, виховання, духовної творчості.

3. Рівень оволодіння тією або іншою галуззю знань або життєдіяльності.

4. Форми соціальної поведінки людини, що зумовлені рівнем її виховання та освіти [603, с.151].

Словник з культурології відзначає, що культура (з лат. оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) - «сукупність штучних порядків й об'єктів, створених людьми й доповнення до природних, заучених форм

людської поведінки й діяльності, набутих знань, образів самопізнання й символічних позначень навколишнього світу» [357, с.203].

Психологічна енциклопедія розглядає культуру в широкому сенсі – як «усе те, що створене, зроблене людиною, на що вона наклала відбиток своєї діяльності» [537, с.174]. Тобто, психологію цікавить вплив культури на психіку людини, формування особистості в різних умовах.

Заслуговує на увагу й визначення культури, подане в Українському педагогічному словнику: «культура (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності» [184, с.182].

Отже, культура є завжди проявом певного рівня розвитку людини, а сама людина як суб'єкт і носій культури формується в процесі культурно-творчої діяльності. У цьому й полягає діалектичний зв'язок між природою як необхідною умовою існування людини, самою людиною й культурою як специфічною формою існування людини в природі.

Існують різні науки, що займаються вивченням культури, напрацьовані різноманітні концепції культури, які вкладають у це слово свій певний зміст. Таких концепцій налічується більше двадцяти, кожна з них по-своєму цікава, кожна має право на існування. Але культура не вичерпується одним аспектом, вона є складним системним утворенням.

Одна з популярних і детальних систематизацій визначень культури – систематизація, запропонована американськими науковцями А. Кребером і К. Клакхоном, які у своєму дослідженні «Культура. Критичний огляд концепцій і визначень» подали понад 150 відомих на той час визначень та концепцій культури.

У 1963 р. А. Кребер і К. Клакхон перевидали свою книгу в новому варіанті, значно розширивши перелік інтерпретацій культури, поповнивши його в основному за рахунок найновіших на той час [338]. Проте,

незважаючи на популярність й авторитетність у наукових колах, систематизація А. Кребера та К. Клакхона не позбавлена певних недоліків, провідним з яких є її складність.

Дещо простішу типологію визначень культури запропонував Л. Кертман, який вважає, що вся багатоманітність дефінітивних пропозицій розподіляється між антропологічним, соціологічним і філософським підходами. На його думку, антропологічний підхід ґрунтується на визнанні унікальності, неповторності та рівноцінності всіх конкретно-історичних і національних форм культури (А. Бернард: А. Кребер, К. Даусон).

Соціологічні визначення, за Л. Кертманом, зосереджують увагу на факторах організації й формування життя певного суспільства (В. Бекет, Б. Маліновський) [282, с.18]. Філософські ж визначення роблять наголос на аналізі певних рис, характеристик, закономірностей у житті суспільства, які складають фундамент культури й визначають причину й напрям її розвитку (Г. Беккер, Г. Зіммель).

Проте кожен із виділених як А. Кребером і К. Клакхоном, так і Л. Кертманом типів визначень зосереджується, як правило, на одному певному аспекті культури, і, власне, вони не заперечують, а скоріше доповнюють один одного.

Існують різні погляди на походження та сутність культури і в концепціях культури.

Так, *аксіологічна* концепція визначає культуру як сукупність накопичених людьми матеріальних і духовних цінностей. Вона базується на ідеях французьких і німецьких просвітителів (І. Гердер, В. Гумбольдт, Ж.Ж. Руссо й ін.), німецького класичного ідеалізму (Г. Гегель, І. Кант, Ф. Шеллінг, Й. Фіхте). Її прихильники в будь-якому елементі культури вбачають не стільки сам предмет, скільки його значення для людини, яким цей предмет володіє за межами свого буття. Отже, культура є предметним світом, наповненим значущими для людини цінностями.

В аксіологічній концепції виділяється два підходи – «бінарний» (коли в

культуру включають як позитивні, так і негативні цінності) і «прогресистський» (культура – тільки позитивні цінності). Думка А. Швейцера про те, що «в найбільш загальних рисах культура – це прогрес, матеріальний і духовний прогрес як індивідів, так і будь-яких співтовариств» – виражає сутність прогресистського підходу [358].

Основоположник *антропологічного* підходу до вивчення культури Ф. Боас стверджував, що вивчення культури пов'язане з описом культурних феноменів і нагромадженням емпіричних фактів. При цьому кожне культурно-історичне явище розглядалося автором як унікальне [359, с. 8].

У рамках антропології культура досліджується, по-перше, через призму культурного становлення суспільства й людини; по-друге, як сукупність звичаїв, традицій, звичок, установ і т.д.; по-третє, як природна цілісність (система). Основною пізнавальною установкою антропології є установка на розуміння як своєї, так і чужої культури, міжкультурне спілкування, порівняльний аналіз культур [Там само, с. 8].

У структуральній антропології явище культури вивчається як багаторівнева цілісна структура в єдності її зовнішніх і внутрішніх зв'язків, що описуються за допомогою семіотики (К. Леві-Строс). Метою такого дослідження виступає «модельовання структури», тобто передбачуваного алгоритму, що визначає приховану логіку, властиву як окремим варіантам явища (інваріантні зв'язки елементів і відносини між ними), так і віртуальним переходам від одного варіанта до іншому [370, с.10].

Функціонального методу дотримувався й інший англійський антрополог Б. Маліновський, який стверджував, що «культура є єдиною гармонічно функціонуючою системою, де кожен елемент виконує життєво важливу для всієї системи функцію» [Там само, с.10].

Отже, антропологічна концепція культури містить у собі все, що створено людьми, й характеризує їхнє життя в певних історичних умовах. Поняття «культура» внаслідок такого розширення входить у поле зору цілого ряду наук про суспільство, у тому числі й соціальної педагогіки.

У креативно-діяльнісній і системно-функціональній концепціях культура представлена: у вигляді сукупності (системи) певних видів діяльності, її результатів (М. Каган); творчий зміст діяльності (М. Злобін); спосіб діяльності, її технології (Е.Маркарян, В. Давидович, Ю. Жданов); суспільна практика.

Домінантою концепції Е. Маркаряна є ідея про те, що сутність культури зосереджена насамперед у способі й засобах людської діяльності, а не в суб'єкті, цілях і цінностях, що створюються.

Значний внесок в осмислення культури на основі системного підходу здійснено в монографії М. Кагана, який розкриває місце культури в системі буття, дає оригінальне трактування будові й функціонуванню культури, аналізує механізми й закономірності саморозвитку культурних систем. Культура визначається ним як система позагенетичного зв'язку людини, природи, суспільства, що забезпечує діяльнісне існування й безперервний розвиток людства як єдиного цілого [283].

Це визначення дозволяє виділити, як мінімум, три основні опозиції, що характеризують феномен культури на основі протиставлення «природному», «соціальному» й «індивідуальному».

Підхід, розроблений М. Злобіним, В. Межуєвим [267; 421] зводиться до того, що в основу розуміння культури покладена історично активна творча діяльність й, отже, розвиток самої людини як суб'єкта діяльності. Розвиток культури співпадає з розвитком особистості, у будь-якій галузі суспільної життєдіяльності [267, с.169]. Тому культура може бути визначена як соціально значуща творча діяльність у діалектичному взаємозв'язку її результативного (опредмеченого в нормах, цінностях, традиціях, знакових і символічних та системах і т.д.) вияв її процесуальності, що передбачає освоєння (розпредмечування) людьми вже наявних результатів творчості [421, с.167].

На думку В. Межуєва, «культура – це виробництво самої людини у всьому багатстві й багатосторонності її суспільних зв'язків і відносин, у всій цілісності її суспільного буття» [Там само, с.167].

Перспективність цього підходу полягає в тому, що внутрішньою характеристикою культури, мірилом її розвитку є розкриття сутнісних сил людини, її саморозвитку як вищої цінності.

Розгляд культури як складової будь-якої діяльності означає вивчення обсягу й форм знань та вмінь людей, їхніх виробничих і професійних навичок, рівня інтелектуального, політичного, естетичного й морального розвитку, світогляду, способів і форм взаємного спілкування. Отже, культура стимулює творчі можливості людей.

Проте в цих концепціях осередком культури виявляється лише деяка обмежена сфера духовної творчості, в основному наука й мистецтво. Вищеназвані концепції не розкривають специфіки й особливостей людської діяльності.

Подальший розвиток і синтез аксіологічна й антропологічна компоненти одержали в прихильників інформаційно-семіотичного підходу, на думку яких світ культури з'являється в трьох основних аспектах: як світ артефактів, світ змістів і світ знаків, який є складним і щільним переплетінням. Люди - носії цієї культури, їх слова, діалоги, дії також розглядаються як значення (знаки, символи). Так культура знаходить пояснення у своїх термінах.

Артефактами є зроблені людиною речі, її думки, засоби й способи дій, що знайдені й використовуються нею. Але артефакти мають не тільки об'єктивну, але й суб'єктивну визначеність. У них втілено те, що називають «смыслом», «значенням», тобто люди не тільки практично, але й духовно обробляють предмети своєї діяльності, вкладають у них те, що існує об'єктивно, поза відношенням до людини, до її свідомості. Потрапляючи в сферу людської діяльності, ці предмети набувають здатності містити в собі

людський зміст. Через духовну творчу активність людини вони стають предметами культури.

Смислом перейняте все те, що робить й що становить культурне середовище перебування людини. Отже, культура не просто сукупність продуктів людської діяльності, артефактів, а світ смислів, які людина вкладає у свої витвори й дії. Така друга важлива характеристика культури.

Смисли утворюються в свідомості людини, коли вона у відповідності зі своїми потребами пізнає, оцінює й регулює явища й процеси, що відбуваються навколо неї й у ній самій. «Відповідно до цього знання (те, що дається пізнанням), цінності (те, що встановлюється за допомогою оцінки) і регулятиви (те, чим регулюються дії) являють собою три основних види смислів» [292, с.16-17]. Іншими словами, смисл – це духовна, творча активність людини.

Етносоціологічна концепція розглядає культуру як те, що створене людиною і протилежне тому, що народжене природою. Це світ, від початку й до кінця, котрий створюється самою людиною [255, с.39-40]. При цьому «все» містить у собі як об'єкти природи, так і предмети, створені людьми, і духовні явища. Так. В. Сільвестров уважає, що «культура загально визнано виражає те, що визначає людську історію як людську, – ту таємницю її наступності, якої немає ні в якому іншому процесі» [573, с.3]. Саме вона відрізняє людину від усіх інших живих істот.

Суголосну думку висловили філософи Н. Злобін і В. Межуєв. В основу розуміння культури вони поклали історично активну творчу діяльність людини й, отже, розвиток самої людини як суб'єкта діяльності. Розвиток культури за такого підходу співпадає з розвитком особистості в будь-якій галузі суспільної життєдіяльності [267, с.36].

Оскільки розвиток особистості здійснюється за рахунок засвоєння соціального досвіду, то культура є «концентрованим досвідом попередніх поколінь, що дає можливість кожному індивідові засвоїти цей досвід і брати участь у його примноженні» [45, с.38].

На думку прихильників *духовної* концепції, культура обмежується винятково сферою духовного життя суспільства [297, с.14].

Протиріччя між цими твердженнями зникає, якщо культуру розглядати як систему інформаційних кодів, що зміцнюють історично накопичений соціальний досвід, який виступає по відношенню до різних видів діяльності, поведінки та спілкування (а отже, й усіма породженими ними структурами та станами соціального життя) як їхні надбіологічні програми.

Поділ культури на матеріальну й духовну швидше відносний, ніж абсолютний. До першого відносять культуру матеріального виробництва; матеріальну культуру побуту, яка розуміється як культура середовища перебування й культура ставлення до речей; а також культуру ставлення людини до власного тіла - культуру фізичну. До духовної культури належить культура інтелектуальна, моральна, правова, художня й релігійна. Проте протиставлення матеріальної й духовної культури досить умовне, тому що, як зазначав Н. Злобін, «так звана матеріальна культура тільки тому є культурою, що вона в той самий час духовна» [268, с.36].

Отже, *культура* становить нормативні вимоги до будь-якої діяльності людини, а тому є стільки видів культури, скільки видів самої людської діяльності [230; 267; 297].

У вітчизняній культурології поки ще немає єдиних загальноприйнятих принципів розподілу культури за її видами. Одні вчені здійснюють виділення видів культури згідно з видами людської діяльності. І як один з можливих аспектів дослідження це цілком виправдано.

Є достатньо підстав для розгляду культури праці й культури дозвілля, культури економічної й культури політичної, культури естетичної й культури моральної, а також інших видів культури, пов'язаних зі специфікою проявів тих або інших видів діяльності. Аналізу підлягають їхній зміст, сутність, структура, історичні типи, види взаємозв'язку й взаємовпливу.

Універсальність родового поняття (культура) виявляється й у кожному з його видових проявів. Тому, про який би вид (або аспект) культури не йшла мова, потрібно відразу й чітко визначити ракурс розгляду.

Дослідники, які здійснюють розподіл культури за сферами життєдіяльності людини, вивчають культуру родини й культуру виробничого колективу, культуру міста та культуру села й т.п. Тут явно виражена своя специфіка, зокрема, національна, територіальна, історична. Виявляються конкретний культурний рівень, його критерії, чинники, що на нього впливають; визначаються можливості залучення до культурної діяльності; на емпіричному матеріалі вивчаються різні види спільностей, у середовищі яких здійснюється культурна діяльність індивідів. При цьому названий другий підхід до розподілу культури за її видами не виключає перший, а доповнює і накладається на нього.

Третій підхід до виділення видів культури бере за основу певні соціальні громади. Тоді осмисленню й опису підлягає культура робітників і селян, чиновників і підприємців, міської та сільської інтелігенції. Залежно від соціальних умов визначається характер культурної діяльності, рівень культурних запитів і можливості для їхнього задоволення й розвитку.

У науковій літературі нерідко зустрічаються дослідження культури, культурного рівня й культурної діяльності учнів і студентів, лікарів і вчителів, інженерів і техніків. Автори цього підходу приймають за основу соціально-демографічні параметри. Науковці, які зайняли таку позицію, досліджують і порівнюють, наприклад, культуру молоді й культуру людей середнього віку, культуру чоловіків і культуру жінок і т.д.

Іншим підходом для розподілу може бути походження культури, її генеза. Цей аспект дозволяє вести мову про культуру народну й професійну, їхню специфіку й залежності, закономірності формування й розвитку. Тут логічно й доцільно виділяється загальна культура, характерна для всього суспільства, і професійна культура, властива лише людям цього роду занять.

Культура, об'єднуючи результати та спосіб діяльності, спрямована на саморозвиток людини, є сферою реалізації людських цінностей, простором для спілкування, – вважає В. Горський [186, с.10].

Ускладнення й диференціація цієї діяльності ведуть за собою розвиток і диференціацію культури, виділення в ній нових самостійних елементів і підсистем.

Теорією, з позицій якої можливий аналіз сучасних тенденцій розвитку вищої школи, спрямованих на формування особистості майбутнього соціального педагога, є концепція діалогу культур, основні положення якої розробив М. Бахтін. Його послідовник М. Біблер поняття «культура» розуміє, як:

1. Форму спілкування людей різних культур, форму діалогу; «культура є там, де є дві (як мінімум) культури», «самосвідомість культури є формою її буття на межі з іншою культурою» [55, с.85];
2. Механізм самодетермінації особистості, з притаманною їй історичністю та соціальністю;
3. Форму набуття, сприйняття світу вперше.

Це розуміння та осмислення культури пов'язане з поняттям «особистість», адже культура є породженням людини і властива тільки їй. Вона з'являється на світ як індивід і тільки у взаємодії із середовищем, у спілкуванні з іншими людьми він набуває якісні характеристики, стає особистістю.

У філософії М. Бахтіна є ключове поняття «інший» (співрозмовник, супротивник). Особистість стає особистістю та пізнає себе як таку у відповідності з іншим. Для особистості культура виступає як «форма самодетермінації індивіда в горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення...» [38, с.289]. Підґрунтям вчинків, дій людини як особистості, спрямованих одночасно зовні, на інших і всередину, на себе, є свобода, що визначає самодетермінацію особистості. Вона реалізує

її життєдіяльність (регулятивна функція культури) та дозволяє людині виробити ідею про себе.

Проте самодетермінація індивіда в горизонті особистості в культурному контексті можлива лише через діалог. Розуміння культури в контексті діалогу передбачає наявність спілкування з самим собою як з іншим. Внутрішній мікродіалог - складова частина ідеї діалогу культур. Спілкування з іншим через твір, текст і є мікродіалогом у Великому часі культури.

Розглядаючи людину як об'єкт окультурення, В. Біблер відзначає, що якщо до XX століття між феноменами культурами, освіти, просвіти не існувало принципових відмінностей, то в наш час у свідомості багатьох людей між ними утворилась безодня [55, с.31]. «Нашому розуму, відзначає В. Біблер, – чомусь стало необхідно помічати цю відмінність, наполягаючи на ній, осмислювати її. «Людина освічена» або «людина просвічена» – ці визначення все більш різко розуміються не тільки як відмінні один від одного, але ще більш відмінні від визначення «людина культурна» [Там само, с.31].

Отже, культура – засвоєний і опредмечений досвід людської життєдіяльності. Він становить закріплену єдність знань і вмінь, що переросла в модель дій за будь-якої ситуації; програму, прийняту за зразок у процесі розв'язання завдань.

Залежно від того, що береться за основу при визначенні специфіки прояву цінностей і норм – окрема особа, група людей чи суспільство взагалі, – у структурі культури виділяють її особистісний, колективний та суспільний рівні. До особистісного рівня належать знання, переконання, світогляд і т.п.

Колективні цінності можуть охоплювати духовні та практичні пріоритети у сфері політики, релігії, художньо-образної діяльності тощо. У свою чергу, внутрішній світ людини має бути наповнений глибиною сприйняття історичного часу й простору, пройнятий толерантністю до людства. Втрата цих якостей завжди призводила до страшних катаклізмів у

житті як окремих людей, так і цілих народів. Діалектичний зв'язок у функціонуванні всіх цих рівнів є запорукою формування висококультурної особистості, її повної гармонії з навколишнім світом.

Вищезгаданий характер культури як суспільно-історичного явища зумовлює її поліфункціональність (Див. рис.1.1.).

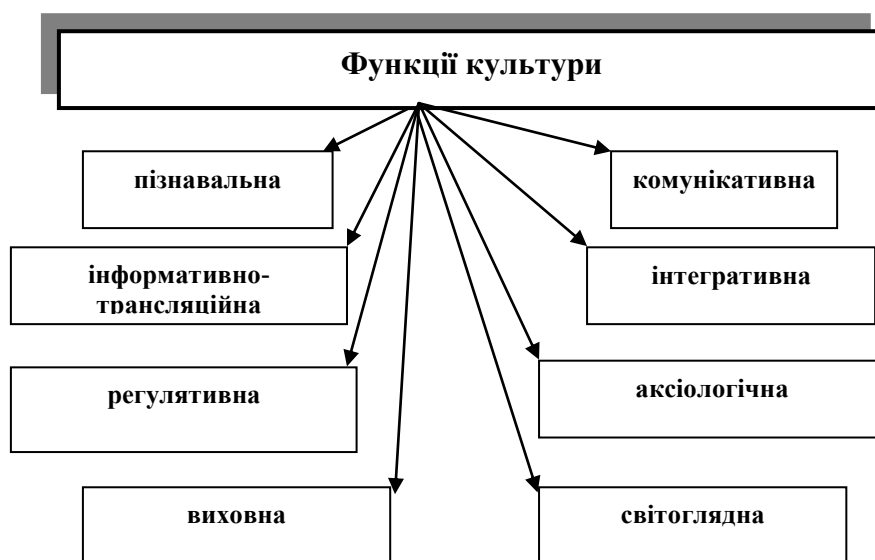


Рис.1.1. Функції культури

Отже, культура – це цілісна динамічна система, що є внутрішнім змістом розвитку людства. Культура проявляється у творчій діяльності людини, яка, створюючи цінності, задовольняє свої потреби й тим самим стверджує себе в природному й соціальному середовищі.

Аналізуючи структуру культури, Л. Коган виокремлює її види, що становлять свого роду «вертикальний» перетин і пронизують як матеріальні, так і духовні сфери громадського життя: культуру економічну, естетичну, екологічну й політичну [313, с.38].

На нашу думку, до цієї низки варто долучити й педагогічну культуру, що нерозривно поєднує в собі як елементи культури матеріальної (навчання

способам матеріально-практичної діяльності людей), так й елементи культури духовної (формування духовного світу людини).

З усіх видів професійної та інтелектуальної діяльності найбільше на формування й розвиток особистості впливає педагогічна діяльність, у котрій формується, розвивається й реалізується педагогічна культура.

Синонім цього поняття – поняття «культура освіти, виховання», автором якого є Т. Ойзерман [474, с.51].

Сам термін «педагогічна культура» вперше з'явився в публікації Л. Раскіна в 1940 році. У 50-60-их роках активно використовується В. Сухомлинським. Наприкінці 70-х-80-их років його застосовують у науково-педагогічних виданнях, з'являється він і в дисертаційних дослідженнях.

У науково-педагогічних працях домінує думка про педагогічну культуру фахівця, що виявляє його прагнення до безперервного вдосконалення своєї діяльності та особистості. Вона є нормою діяльності, поведінки й комплексною програмою його подальшого розвитку. Тобто, це поєднання реальності й ідеалу в діалектичній єдності.

У педагогічній культурі втілені історично перевірені передові традиції педагогічної науки й практики, а також сучасні вимоги до вчителя й вихователя. Це гармонійно розвинені інтелектуальні, емоційні, естетичні та етичні якості й прояви педагога, що дозволяють йому орієнтуватися в оточуючій його дійсності.

Підґрунтям педагогічної культури служить загальна культура - рівень освіти, характер світогляду, ставлення до праці, загальна вихованість, коло інтересів і запитів, норми повсякденної поведінки.

Поняття «педагогічна культура вчителя» виступає частиною педагогічної культури як суспільного явища, ґрунтується на спеціальній і педагогічній освіті та передбачає високий рівень професійної діяльності.

Спочатку поняття «педагогічна культура» вивчалось тільки на особистісному рівні. Деякі дослідники вважали, що педагогічною культурою

є особистісна культура педагога (учителя, батька, вихователя тощо), важлива складова частина його загальної культури, у якій втілений досвід виховання дітей. Автори розглядали педагогічну культуру як складну системну особистісну властивість, що визначає стійкі особливості свідомості, поведінки, діяльності [323; 618].

Пізніше теоретичне осмислення цього феномена збагачувалося за рахунок розгляду більш широкого культурного контексту, що включає тип освітнього закладу, національну спільність, суспільство в цілому.

Педагогічна культура педагога й вихователя є важливою характеристикою навчально-виховної діяльності, – вважає В. Крисько. Її призначення він бачить у сприянні вдосконаленню навчально-виховного процесу, зростанні його продуктивності [347, с.292].

З ним погоджується О.Столяренко й підкреслює, що педагогічна культура – це особистісно опосередкований педагогічний професіоналізм, що дозволяє здійснювати педагогічну діяльність на вищому рівні її соціальних, гуманних, моральних, власне педагогічних, наукових та спеціальних критеріїв [611, с.430].

У дослідженнях В. Беніна, Є. Бондаревської, Г. Різа проблема педагогічної культури розглянута на індивідуальному та суспільному рівнях. Це дозволяє авторам віднести її до частини загальнолюдської культури, котра об'єднує всі досягнення суспільства у сфері педагогічної праці, педагогічної теорії, педагогічних навичок вихователів і весь комплекс матеріального забезпечення педагогічного процесу [45; 75; 548].

На думку В. Беніна, педагогічна культура – інтегративна характеристика педагогічного процесу, що охоплює єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого [45, с.23].

У сучасних дослідженнях педагогічної культури виділяють діяльнісний (Л. Архангельський, А. Міщенко, В. Сластьонін, С. Смірнов та ін.), індивідуально-особистісний (С. Єлканов, І. Зимняя, І. Котова, Н. Кузьміна й ін.), інтегративний (І. Казимирська, В. Наумчик, О. Савченко), системно-структурний (Л. Вікторова, Д. Зинов'єв, В. Фокін), культурологічний (І. Ісаєв, Н. Костіна), ціннісний й особистісно-зорієнтований підходи (І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Белоусова, С. Кульневич, Г. Максимова, Л. Сухорукова та ін.), які представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Основні підходи до вивчення педагогічної культури

Основні підходи до вивчення педагогічної культури	Суттєві ознаки	Представники
1	2	3
Аксіологічний	підкреслює, що процес зародження й розвитку загальнопедагогічних знань детермінується системою ціннісного відношення майбутнього фахівця до професійної діяльності	Є. Бондаревська І. Ісаєв
Діяльнісний	визначає необхідність залучення студентів у процес вироблення педагогічного вміння професійно мислити та діяти	О. Леонтьєв А. Петровський С. Рубінштейн В. Шадриков В. Сластьонін Є. Білозерцев
Культурологічний	націлює змістовий компонент навчальної педагогічної діяльності на розвиток здатності особистості до самовизначення в меті, змісті, засобах і результатах зовнішнього формування та внутрішнього розвитку загальноосвітньої діяльності	В. Гриньова І. Ісаєв М. Карапетова А. Коломієць Н. Костіна

Продовження таблиці 1.1.

1	2	3
Особистісно-зорієнтований підхід	трактує педагогічну культуру як частину загальнолюдської культури, де знаходять відображення духовні та матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, потрібні для здійснення історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості	Є. Бондаревська, Т. Білоусова, Г. Звездунова, С. Кульневич Н. Масленнікова
Індивідуально-творчий	є складовою основою переходу від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого рівня	С. Єлканов І. Зимняя І. Котова Н. Кузьміна
Інтегративний	відображає загальний взаємозв'язок усього існуючого	І. Казимирська В. Наумчик О. Савченко
Акмеологічний	досліджує об'єктивні та суб'єктивні чинники досягнення вершин професійної зрілості	Б. Ананьєв Н. Кухарєв Н. Кузьміна
Системно-структурний	аналізує педагогічні явища як складну систему	В. Афанасьєв І. Блауберг В. Садовський Л. Вікторова Д. Зинов'єв
Синергетичний	розкриває стимулюючий або збуджуючий вплив на суб'єкта з метою його саморозкриття та самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми та із самим собою	В. Кушнір С. Курдюмов В. Лутай Н. Моїсєєв І. Пригожин А. Самарський С. Шевельова Р. Том
Компетентнісний	розкриває загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню й вихованню	А. Маркова О. Пометун В. Сластьонін В. Баркасі Е. Short Nichse

Вибір того або іншого підходу значною мірою зумовлює специфіку

розуміння змісту професійно-педагогічної культури, її структури та визначення основних компонентів. Для розуміння сутності педагогічної культури важливий кожний з представлених підходів.

Розгляньмо їх детальніше.

Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, розвитку та русі. Він прийшов на зміну функціональним, аналітичним підходам, згідно яких частини цілого розглядались як самостійні, ізольовані частини. При цьому вважалось, що властивості цілого об'єкта породжуються сумою властивостей окремих складових його елементів. Отже, системний підхід дозволяє виявити інтегративні, системні властивості об'єктів та процесів, які не зводяться до механічної суми їх складових.

Основними ознаками системних об'єктів є структурність, цілісність, інтегративність, синергетизм. Системний підхід передбачає побудову структурних та функціональних моделей, що імітують об'єкти та процеси як цілісні системи, що дозволяє одержати знання про закономірності їх організації й функціонування.

Схарактеризуємо основні положення системного підходу. Перша позиція пов'язана з вимогами опису об'єкта як цілісності (А. Аверьянов, В. Балханов, І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін та ін.). При цьому системний підхід трактувався як усвідомлена методологічна позиція дослідника, «заснована на розгляді об'єктів вивчення в вигляді систем, тобто сукупності елементів, пов'язаних взаємодією, і, в силу цього виступаючих як єдине ціле по відношенню до зовнішнього середовища [60, с. 7].

Друга позиція в тлумаченні сутності системного підходу засновувалась на уявленнях про полісистемність та поліструктурність об'єктів, тому була пов'язана з ідеєю інтеграції різних уявлень про об'єкт у системну картину (М. Каган, В. Садовський, Г. Щедровицький тощо).

Так, Г. Щедровицький вважає, що «системне мислення й системна проблематика існують там і тільки там, де зберігається декілька різних

предметів, і ми повинні працювати з цими різними предметами, рухаючись ніби над ними і по ним, добиваючись зв'язного опису об'єкта при відмінності та множинності фіксуючих його предметів» [693, с.201].

Характеризуючи сутність системного підходу, дослідники зводили його до аналізу однієї із сторін об'єкта: «Системний підхід – таке бачення або розгляд багатостороннього об'єкта, завдяки якому відкривається його мета, суттєва, визначальна сторона» [579, с.55].

Педагогічну методологію системного підходу обґрунтували В. Беспалько, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, А. Саранов, А. Сидоркін. Дослідники у своїх працях або безпосередньо використовували алгоритм загальнонаукового системного підходу, або розробляли спеціальну методику системного підходу для розв'язання локальних завдань власного дослідження.

На думку О. Сидоркіна, головними взаємозв'язками виховної системи, що належать до її структури, є всі види відносин між людьми: формальні, що утворюють організаційну структуру (органи адміністративного управління й самоуправління), та неформальні, що утворюють структуру школи як громади (соціально-психологічний клімат, поле колективу, норми, звичаї, традиції, ритуали, шкільна ідеологія) [425, с.51].

Системний підхід охоплює будь-який вид діяльності й виявляє закономірності та взаємозв'язки в ній з метою їх більш ефективного використання. Для педагогічної культури характерні названі ознаки системи, саме тому її можна вивчати з позицій системного підходу.

Особистісно-зорієнтований підхід до вивчення педагогічної культури розробила російський академік Є. Бондаревська, котра разом зі своїми послідовниками Т. Білоусовою, Г. Звездуновою, С. Кульневичем, Н. Масленніковою та ін. сформулювала основні теоретичні положення концепції педагогічної культури. Вони трактують педагогічну культуру як частину загальнолюдської культури, де знаходять відображення духовні та матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої

педагогічної діяльності, потрібні для здійснення історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості [75]; «сутнісну характеристику цілісної особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності й виховних взаємин» [73]; «динамічну систему педагогічних цінностей, способів діяльності та професійної поведінки вчителя» [74]; складну систему, що самоорганізується та інформаційно наповнюється наукою, релігією, мистецтвом, моральними підвалинами суспільства й репродукується новим поколінням у вигляді духовно-естетичних і морально-етичних норм [258, с.38].

У радянській психології ідеї особистісного підходу розробляли С. Рубінштейн та К. Платонов. Так, С. Рубінштейн уперше запропонував систему онтологічної структури буття, включивши в неї суб'єкта й наділивши його здатністю не тільки перетворювати буття, але й своїм пізнанням і діяльністю конструювати його. На думку іншого відомого психолога К. Платонова, особистісний підхід – це підхід до людини як до особистості з розумінням її як системи, що визначає всі інші психічні явища [507, с.190].

В основі особистісно зорієнтованого підходу лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної дитини, її розвиток не як «колективного суб'єкта», а, перш за все, як індивіда, наділеного власним неповторним «суб'єктним досвідом». Уключити цей досвід в процес пізнання (засвоєння) означає організувати власну діяльність на основі особистісних потреб, інтересів, прагнень.

Основними цінностями гуманістичного особистісно зорієнтованого виховання виступають: людина як середовище, що ростить і виховує особистість; творчість як спосіб розвитку людини культури в культурі.

Реалізація принципу особистісно зорієнтованого підходу вимагає визначення умов і дотримання педагогом ряду правил: створення атмосфери доброзичливості й співробітництва; співуправління й самоврядування; творча діяльність педагогів і студентів; розвиток активності й самостійності кожного студента. Отже, особистісно зорієнтований підхід є одним з принципів,

головною умовою організації й управління гуманною системою виховання, спрямованою на розвиток особистості того, хто навчається. Адже тільки в контексті системи гуманістичного виховання особистість студента розглядається як загальнолюдська цінність [54, с.26].

У наукових дослідженнях педагогічна культура також визначається як характеристика цілісної особистості педагога, показник його гуманної педагогічної позиції, що поєднується з творчим ставленням до справи та проявляється як у професійній діяльності, так і в педагогічному спілкуванні (особистісний підхід) [74; 523]; умова готовності до професійної діяльності, показник її ефективності й високого рівня самореалізації особистості (діяльнісний підхід) [259; 410]; система цінностей педагогічної діяльності (аксіологічний підхід) [75].

Діяльнісний підхід почав формуватися в радянській психології ще в 20–і роки ХХ в. У 30–і роки було запропоновано дві трактовки діяльнісного підходу. Принцип єдності свідомості та діяльності сформулював С. Рубінштейн. Разом з іншими представниками Харківської діяльнісної психологічної школи О. Леонтьєв розробив проблему спільної будови внутрішньої та зовнішньої діяльності.

На думку С. Рубінштейна, «...діяльність характеризується, перш за все, такими особливостями: 1) це завжди діяльність суб'єкта (тобто людини, а не тварини й не машини), точніше, суб'єктів, що здійснюють спільну діяльність; 2) діяльність є взаємодія суб'єкта з об'єктом, тобто вона обов'язково є предметною, змістовою; 3) вона завжди – творча, 4) самостійна...» [535, с.213].

При розв'язанні питання про співвідношення зовнішньої практичної діяльності та свідомості О. Леонтьєв виходив з того положення, що внутрішній план свідомості формується в процесі звернення довічно практичних дій [376, с.33].

Розробляючи проблему розвитку психіки, проблему походження свідомості, Л. Виготський вказував на важливу роль аналізу практичної

діяльності [114].

Теорія діяльності достатньо успішно застосовується і в освіті, дозволяючи перетворити учня із пасивного об'єкта педагогічного впливу в активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, і в педагогічній психології в різних формах, зокрема, «Теорія розвивального навчання», «Особистісно діяльнісне навчання», «Особистісно зорієнтована освіта» і в соціальній педагогіці – «Діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду».

Над проблемою вивчення педагогічної культури вчителя на засадах *діяльнісного підходу* під керівництвом В. Сластьоніна активно працюють Є. Білозерцев, А. Міщенко, Л. Подимова та ін. У своїх дослідженнях вони розглядають педагогічну культуру як показник високого рівня сформованості спеціальних умінь учителя, професійно-значущих якостей, володіння сучасними методами й передовими технологіями навчання, що у своїй сукупності забезпечує переконливу результативність їхньої роботи. Автори вивчають методологічну та технологічну культуру вчителя, організацію професійної підготовки педагогічних кадрів, активізацію їхніх творчих здібностей й умінь гнучко й раціонально використовувати наявні знання відповідно до конкретних ситуацій навчально-виховного процесу [581; 582].

У Белгороді професійно-педагогічна культура вивчається в науково-дослідній лабораторії «Проблеми формування професійно-педагогічної культури», котру очолює І. Ісаєв. Напрямок її наукових пошуків полягає у визначенні сукупності прийомів та основних тенденцій формування професійно-педагогічної культури викладача на основі *культурологічного підходу* [274; 291; 328]. Розглядаючи провідні у діяльності педагога культуротворчі функції освіти й педагогіки, І. Ісаєв сприймає професійну культуру як «позабіологічний» механізм передачі соціальної спадковості, «міру й спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування» [276, с. 4-6].

Сутність культурологічного підходу в освіті зумовлена процесами гуманізації й гуманітаризації. Вона полягає у вихованні людини культури та

моральності, спрямованої на збереження й відтворення світових культурних цінностей.

На думку А. Рижанової, культурологічний підхід до педагогічних явищ відкриває шлях для глибокого розгляду явищ у їх історичній ретроспективі, допомагаючи виявляти зв'язки цих явищ із сучасним та майбутнім і таким чином здійснювати прогностичну функцію дослідження. Це піднімає рівень об'єктивності здобутих даних, оскільки педагогічний процес, вивчений в контексті соціокультурних характеристик, на широкому тлі культурного життя, дозволяє виявити й простежити тенденції в динаміці його цілей, зумовлених розвитком ціннісних орієнтирів соціуму [547, с.80].

Хоча цей підхід не є відносно новим, про що свідчать дослідження філософів, соціологів, культурологів (О. Ахієзер, М. Гартман, А. Ракітов, П. Сорокін, А. Тойнбі, О. Шпенглер), педагогів (В. Беляєв, І. Ісаєв, О. Столяренко, В. Болгаріна), дослідників із соціальної педагогіки (А. Арнольдов, І. Ліпський, А. Рижанова, Л. Штефан), він дозволяє забезпечити зв'язок людини з культурою як системою цінностей.

Слушною є думка Л. Штефан про те, що культурологічний підхід спрямований на виховання творчої особистості «шляхом засвоєння нею накопичених людством і створення нових цінностей культури». Саме тому він вимагає від фахівців «спеціальних знань про внутрішні процеси духовного світу людини, про закономірності соціокультурного побуту особистості» [690, с.24].

Серед принципів культурологічного підходу науковцями виокремлюються такі: культуровідповідності, інтегративно-цілісності, динамічності, гуманізації, наступності, інноваційності [547, с.87]. Вони відображають сутнісні характеристики культури соціуму.

У Харкові працює авторська школа науковців під керівництвом В. Гриньової, котрі розглядають формування культури майбутнього вчителя з позицій *культурологічного та аксіологічного* підходів [191; 594].

Аксіологічний підхід включає орієнтацію педагога на загальнолюдські,

національні й професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності. Цінності освіти – це цілі, значення, зміст, ідеальні форми педагогічної діяльності, спрямовані на розвиток педагога, на його ціннісні орієнтації, і як результат – на його вихованців. Система цінностей соціального педагога, як його внутрішній світ, виникає в найбільшій мірі в результаті професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

У 80-х – 90-х роках ХХ століття збільшилась кількість досліджень, у яких розглядаються ціннісні підходи до навчання й виховання, становлення й розвиток ціннісних орієнтацій педагога, соціального педагога.

Так, С. Артюхова розглядає цінності як «духовні та матеріальні феномени, що мають особистісний смисл, є мотивом діяльності» [22, с.117].

На думку Т. Серебрякової, «цінності є культурно-історичним досвідом, накопиченим суспільством, та індивідуальним досвідом, який «складається» в процесі життєдіяльності особистості», цінності «тісно взаємозв'язані з такими моральними категоріями, як переконання, відносини відповідальності та ін.». Автор вважає, що «суспільні відносини, у які вступає людина, вимагають від неї відповідності цілій низці моральних, етичних нормативів, що і знаходять вияв, відображення в системі ціннісних орієнтацій та установок» [570, с.50].

Розглядаючи освіту як багатоаспектну цінність, науковці виділяють загальнолюдські, державні, громадянські та особистісні цінності. Так, З. Равкін, досліджуючи педагогічні цінності освіти, виокремив соціально-політичні, інтелектуальні, моральні групи й групу професійної педагогічної діяльності. У їхню структуру, на думку професора, входить: покликання до праці вчителя – вихователя, свідомість особистісної й соціальної відповідальності за обрану професію, талант педагога, його пошуково-дослідницька, інноваційна діяльність; високі моральні особисті якості вчителя; комунікативні здібності, стиль спілкування з вихованцями, заснований на демократичних і гуманістичних засадах (учитель покликаний

любити тих, кому викладає, і любити те, що викладає); професіоналізм педагога; високий рівень спеціальної й загальнокультурної підготовки, широку професійну й загальну ерудицію, педагогічну майстерність, що забезпечує його конкурентноздатні якості на ринку праці; послідовну орієнтацію на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, моральних та естетичних цінностей освіти [541, с.87].

Аналіз джерел з проблеми ціннісних орієнтацій педагога засвідчив, що науковці в системі цінностей розглядають освіту, пізнання особистості педагога та того, хто навчається, їхню діяльність як професійні цінності: зокрема, особистість учителя (Б. Гершунський та ін.), особистість того, хто навчається (Є. Бондаревська, В. Сухомлинський та ін.), загальнолюдські цінності (З. Равкін, В. Караковський), виховні цінності (Б. Лихачов, І. Бех, Н. Щуркова), духовні цінності (М. Нікандров та ін.), цінності педагогічної діяльності (В. Сластьонін, Є. Шиянов) тощо.

Ціннісне мислення як основу аксіологічної концепції, що забезпечує людині розуміння цінності всього світу й кожної людини в ньому, – розглядають І. Котова й Є. Шиянов. Система цінностей, що утворюють аксіологічний аспект педагогічної свідомості, охоплює:

- 1) цінності, пов'язані зі ствердженням особистістю своєї ролі в соціальній сфері;
 - 2) цінності, що задовольняють потреби в спілкуванні;
 - 3) цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності;
 - 4) цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію;
 - 5) цінності, що дають можливість задовольнити практичні можливості
- [331, с.14].

Отже, цінності – це духовні феномени, що мають особистісний смисл та виступають орієнтирами людської поведінки й формування життєвих і професійних установок студентів – майбутніх соціальних педагогів.

У структурі педагогічної культури цінності є тією основою, на яку

спираються всі інші компоненти системи.

Дослідження вчених із Санкт-Петербурга – представників наукової школи Н. Кузьміної – спрямовані на виявлення професійно-педагогічної спрямованості, потреби в досягненні найвищих результатів у своїй роботі й самовдосконаленні, педагогічних умінь і структуризації педагогічної культури з позицій *акмеологічного* підходу [213; 214; 349].

Провідною ідеєю акмеологічного підходу (О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Максимова, Л. Рудкевич) є конструктивна інтеграція особистісної й професійної основ на підставі реалізації творчого потенціалу. Тобто, цей підхід дозволяє розглядати питання розвитку та вдосконалення педагогічної культури на різних вікових етапах онтогенезу особистісної зрілості суб'єкта педагогічної діяльності: від професійного самовизначення, отримання професійної освіти до самоактуалізації в професійній діяльності.

У рамках акмеологічного підходу, на думку А. Деркача та Н. Кузьміної, необхідним є «аналіз чинників, що відповідають або перешкоджають досягненню більш високих результатів» [213, с.14].

У педагогіці та психології склалось декілька підходів до розуміння сутності та змісту чинників. Так, Н. Кузьміна та А. Реан визначили чинник як об'єктивну причину, що обумовлює саморух індивідуальності до вершин професійної діяльності, тобто високим рухам.

Науковцями виокремлено три види чинників:

- 1) об'єктивні, пов'язані з реальною системою та послідовністю дій людини;
- 2) суб'єктивні, пов'язані з суб'єктивними передумовами успішності професійної діяльності (мотивація, спрямованість, здібності, креативність);
- 3) об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з особливостями організації професійного середовища, якістю управління професійною діяльністю [354, с. 12].

На думку А. Бодальова та Л. Рудкевича чинники поділяються на дві

підгрупи, що пов'язані з досягненням людиною свого «акме»: на соціальні макро - й мікрофактори (мікросередовище) та психологічні характеристики особистості. Умовно дані групи чинників можуть бути поділені на об'єктивні (такі, що не залежать від людини, зокрема, її індивідуальність) та суб'єктивні (такі, як: робота над собою, тобто активне прагнення до самовдосконалення) [65, с.29].

Досягнення професіоналізму конкретних видів діяльності засвідчили, що загальними чинниками є високий рівень професійного сприйняття та мислення, розвинута антиципація [249, с.18].

Результатом самопізнання педагога, з одного боку, є усвідомлений ним образ Я-реального як сукупність властивостей та особливостей їх прояву професійної діяльності, з іншого – усвідомлений рівень відповідності цього «Я» професійним нормативним вимогам.

З позиції акмеології науковці розглядають навчання як особливий вид освітнього процесу, за допомогою якого створюється основа для повноцінного розвитку студентів, формування в них професійних якостей, а також професійного самовдосконалення і творчої самореалізації на шляху їх поступу до вершин професіоналізму [226, с.29]. У випускника ВНЗ, як переконаний І. Драч, мають бути сформовані:

1. Спрямованість, яку розглядають як складне особистісне утворення, що є потребнісно-мотиваційною сферою людини.
2. Моральна стійкість особистості, що дає змогу їй зберегти психічне здоров'я в умовах несприятливого соціуму.
3. Креативність (готовність до творчості), яка проявляється в інтелектуально-творчій ініціативі, широті асоціацій, гнучкості й оригінальності мислення, динамізмі психічних процесів.
4. Готовність до продовження освіти, що містить: переконаність в правильному виборі діяльності; мотивацію, яка характеризує позитивне ставлення до обраної професії й об'єкта майбутньої праці на рівні стійких

інтересів і нахилів; знання про обрану діяльність; первісні вміння, необхідні для творчого вирішення завдань, та ін. [Там само, с.29].

Через призму теорії соціальної синергетики розглядають акмеологію В. Бранський та С. Пожарський. У результаті інтегрування знань, на стику цих наукових напрямів сформувалась нова галузь знань – синергетична акмеологія як наука про закономірності «...досягнення максимального вдосконалення будь-якої соціальної системи (зокрема, індивідуальною людиною) засобом самоорганізації» [86, с.5].

На думку В. Андрущенко, необхідно розробити та втілити в життя систему принципів сучасної філософії освіти, котрі мають спиратися на синтез сучасних наук: філософії, теології, психології, педагогіки, математики, інформаційних технологій. Автор вважає, що в цьому їм може допомогти філософія нестабільності І. Пригожина [16, с.7].

Проблемі використання *синергетичного підходу* в педагогіці присвячені дисертаційні дослідження А. Бочкарьова, В. Виненко, В. Маткіна, А. Мелентьевої, Г. Суміної, Л. Сурчалової, Ю. Талагаєва та ін.

Окремі аспекти теорії самоорганізації з педагогічної точки зору знайшли відображення в працях В. Аршинова, М. Богуславського, В. Буданова, В. Виненко, А. Ворожбитової, М. Таланчука, Д. Трубецкова, О. Федорової, С. Шевелевої, Ю. Шароніна та ін.

Ідеї методології синергетики відображено в публікаціях В. Андрєєва, Л. Зоріної, М. Таланчука, В. Редюхіна та ін. У них закладено основи «синергетики освіти» (Г. Шеффер), розкриваються синергетичні закономірності освітньої діяльності. Авторами доведено, що синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає в стимулюючому або збуджуючому впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття та самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми і з самим собою.

Знання основ синергетики, на нашу думку, актуальні для майбутніх

соціальних педагогів, які здійснюють виховання у відкритому соціальному середовищі. Тому їм необхідно володіти сучасним системним, нелінійним мисленням для того, щоб приймати оптимальні управлінські рішення в ситуаціях високої невизначеності. Соціальні педагоги мають усвідомлювати обмеженість цілеспрямованих виховних впливів на дитину та узгоджувати цілі своєї роботи з тенденціями її природного розвитку. Тому важливим принципом соціально-педагогічної діяльності педагога має бути ненасильницьке, природододільне виховання, що спирається на самоорганізуючу, самостворюючу активність дитини.

У Білорусії наукові дослідження проводять І. Казимирська, С. Лаптенко, Т. Мішаткіна, В. Наумчик, В. Писаренко, І. Писаренко та ін., активно вивчаючи проблеми педагогічної культури, її внутрішньої структури та педагогічної етики на основі *інтегрованого* підходу [443].

Отже, педагогічна культура як явище громадського життя охоплює все різноманіття проявів педагогічної дійсності, утворюючи складну динамічну систему.

В індивідуально-особистісному плані дослідники розглядають педагогічну культуру як сутнісну характеристику цілісної особистості педагога, як процес творчого відтворення педагогічних цінностей, що здійснюється в теоретичній і практичній педагогічній діяльності. Педагогічний досвід суспільства та загальнолюдські цінності педагогічної культури стають внутрішнім надбанням особистості, перетворюються в педагогічні здібності й творчі можливості, внутрішні регулятори професійної діяльності й поведінки. До характеристик педагогічної культури належать такі риси, як: гуманність, творчість, саморозвиток, педагогічна рефлексія [231, с.14].

Нині є багато визначень педагогічної культури, проте вони, в основному, лише варіанти того єдиного, дроблячи, називаючи та структуруючи її складові.

Сутність педагогічної культури, на думку П. Щербаня, полягає в

особливо ціннісному ставленні до дитинства як до унікального, неповторного періоду людського життя і кожної дитячої особистості як самоцінності [697, с.68]. До складових цього поняття вчений відносить: загальну та наукову ерудицію, педагогічну майстерність, прагнення до самовдосконалення, культуру спілкування, культуру мовлення, педагогічну етику та духовне багатство [Там само, с.68].

Суголосна з цією точкою зору позиція В. Криська, який вважає компонентами педагогічної культури педагогічну спрямованість, широкий кругозір, психолого-педагогічну ерудицію й компетентність, сукупність важливих у навчально-виховній роботі якостей, уміння поєднувати навчально-виховну роботу з пошуком шляхів її вдосконалення, гармонію розвинутих інтелектуальних та організаторських якостей, високу педагогічну майстерність та організованість в діяльності [347, с.292].

Під педагогічною культурою Р. Гуревич розуміє інтегральну якість особистості педагога, що є передумовою ефективної педагогічної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності і метою професійного самовдосконалення [200, с.34].

Згадуючи педагогічну культуру, філософи, психологи, педагоги розглядають її на професійному та непрофесійному рівнях. Носіями педагогічної культури, зокрема, є люди, які займаються виховною практикою професійно й непрофесійно.

На думку дослідників, це можуть бути батьки (І. Гребенніков), педагоги – офіцери (О. Барабанщиков, С. Муцинов), викладачі ВНЗ (І. Ісаєв, В. Гриньова), керівники (Н. Бавченков). Тому, розкриваючи сутність педагогічної культури, можна говорити про її повсякденне й професійне наповнення.

Педагогічна культура, як вважає В. Гриньова, має дві форми прояву: статичну й динамічну [192, с.3]. Статична форма відбиває її як наявний рівень, що забезпечує подальший розвиток. Динамічна форма педагогічної культури виявляється в розвитку вміння реагувати на зміни в навколишній

дійсності, удосконалювати себе відповідно до умов навколишнього середовища... Прояв як статичної, так і динамічної форми, вважає автор, їх діалектична взаємодія відбувається лише в процесі професійно-педагогічної діяльності й спілкування, відображаючись у кожному з компонентів педагогічної культури [Там само, с.3].

Педагогічна культура є динамічною системою духовно-світоглядних, ціннісно-сміслових, комунікативних і діяльнісно-технологічних компонентів, об'єднаних концептуально розвиненою, гуманістично зорієнтованою свідомістю педагога.

Освіта, як система, є соціальним інститутом адресної та цілеспрямованої передачі досвіду людства. Саме тому В. Бенін вважає, що «педагогічна культура становить інтегративну характеристику педагогічного процесу, що містить єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого» [45, с.23].

Оскільки культура – концентрований досвід попередніх поколінь, вона дозволяє кожній людині не тільки засвоювати цей досвід, а й брати участь у його збільшенні. Отже, культура, з одного боку, та виховання й освіта, з іншого, не можуть бути відокремлені одне від іншого. Педагогічна культура як явище нерозривно зв'язує дві суспільні системи – педагогіку й культуру – і вимагає визначення її становища як у системі педагогіки, так і в системі культури.

Поняття «культура» й «освіта» нерозривно пов'язані. Однак розгляд їхнього зв'язку донедавна обмежувався трьома аспектами. По-перше, соціологічним, котрий характеризує освіту як загальну форму культурно-історичного розвитку особистості, стрижень системи поширення духовних цінностей. По-друге, педагогічним, що передбачає вивчення культури педагога, тобто фактичний відхід у проблему професійної культури. Дуже вузьким – функціональним – аналіз культури оформлення класів і кабінетів

[662, с.5]. Жодний з цих підходів не стосується педагогічної культури, а отже, й методів її формування та розвитку.

Вивчення реального процесу диференціації культури дозволяє розглядати її окремі елементи як необхідний і неминучий результат культурно-історичного процесу, глибше зрозуміти специфіку кожного виду та їхній внутрішній зв'язок як елементів єдиної цілісної системи. Тому в педагогічній теорії та практиці і в теорії професійної освіти стає актуальним розгляд поняття «педагогічна культура». Адже саме вона виконує функції збереження, передачі, стимулювання розвитку людської культури та є універсальним феноменом, що притаманний усім суспільним суб'єктам на різних рівнях їх діяльності та взаємовідносин. У зв'язку з цим ми можемо виділити педагогічну культуру в спеціальний об'єкт розгляду.

У працях одних дослідників культура пов'язана з інформацією і знаковими системами, у котрих вона закодована, в інших вона з'являється як унікальна технологія людської діяльності. Треті бачать у ній позабіологічну систему адаптації людини. Четверті – ступінь волі в людській діяльності.

Кожний із цих підходів по-своєму підходить до визначення педагогічної культури.

У першому випадку про неї можна говорити як про критерії ефективності передачі інформації від попередніх поколінь наступним і рівні витрат останніх у процесі освоєння знакових систем.

У другому випадку потрібно виходити з поділу культури за видами діяльності й бачити в ній технологію конкретного (педагогічного) виду діяльності.

За третього підходу педагогічна культура буде виходити далеко за рамки конкретного виду діяльності та визначати форми й методи соціалізації й соціальної адаптації людини.

У четвертому випадку поняття педагогічної культури набуває оцінного характеру, виражаючи ступінь суспільного сприяння або протидії формуванню вільно діючої особистості. У п'ятому випадку вона

визначається як форма прояву духовної культури суспільства. Така поліваріантність не дивна, тому що вид завжди несе родові ознаки.

Отже, педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, у якій у найбільшій мірі втілились духовні та матеріальні цінності, а також способи творчої педагогічної діяльності людей, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь і соціалізації особистості.

Дослідження науковців дозволяють визначити місце педагогічної культури в системі загальної культури (див. Рис.1.2).

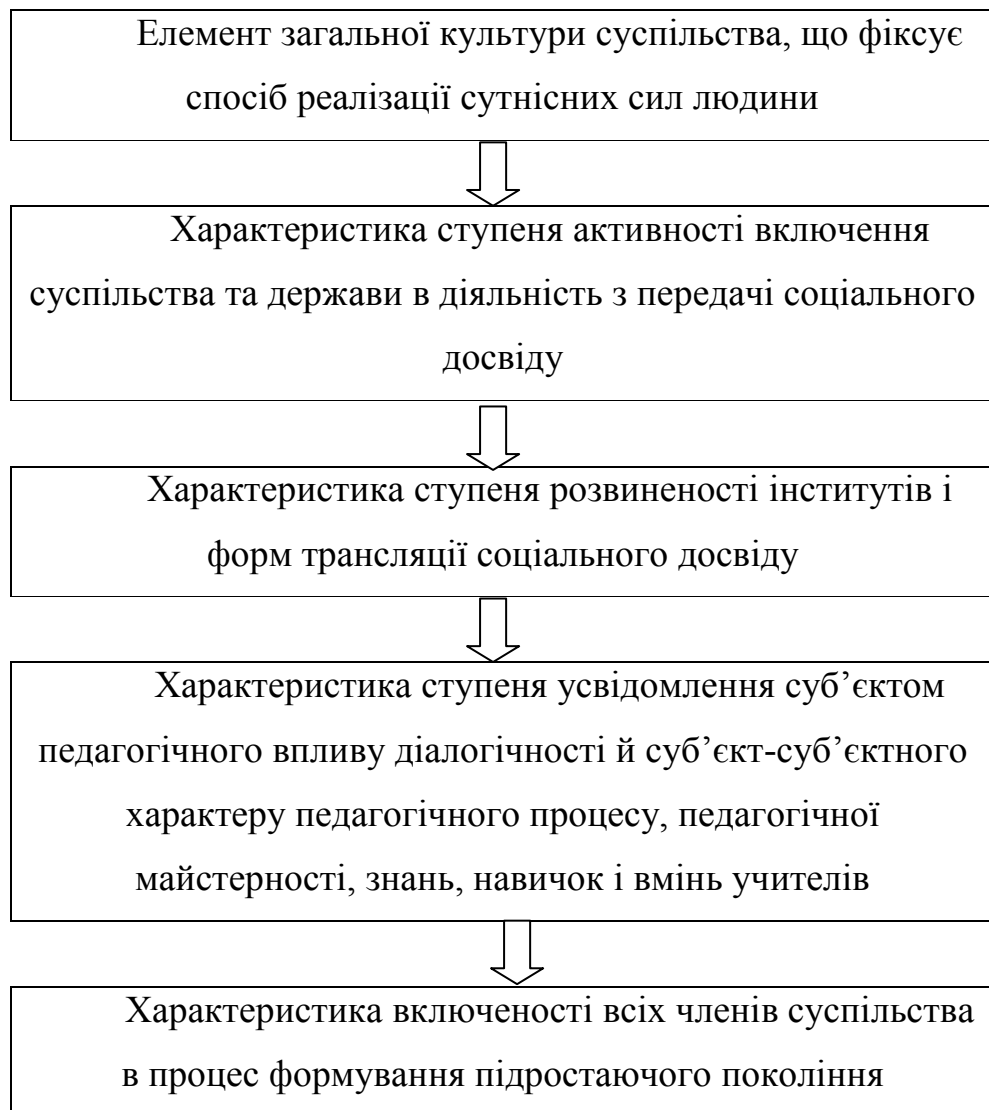


Рис. 1.2. Місце педагогічної культури в системі загальної культури

Поняття «педагогічна культура» (за аналогією з поняттям «культура») М. Макрицький розглядає в трьох аспектах:

- як результат педагогічного культивування об'єкта культури – окремої людини або соціуму;
- як знаряддя цього культивування або освіти: як сукупність певних педагогічних прийомів і методів;
- як ступінь оволодіння окремим індивідом (педагогом) або всім суспільством педагогічного досвіду всього людства [399, с.84-85].

Рівень педагогічної культури людини визначається тим, якою мірою вона виконує роль вихователя й педагога. Остання залежить від ряду чинників, серед яких можна виділити: обсяг знань, якими володіє людина; її життєвий досвід, людську мудрість; навички й уміння передавати власні знання. Мало самому мати глибокі знання, потрібно передавати ці знання іншим.

Педагог, який здійснює свою діяльність у новому столітті, розглядається як «суб'єкт культури з гуманістичним культуродоцільним мисленням» (Є. Бондаревська), тому широке впровадження терміну «педагогічна культура» відображає підвищений інтерес до можливостей творчого саморозвитку такого педагога, вияву у нього рефлексії, позитивного самовідношення й спрямованості на постійне вдосконалення.

З метою всебічного й цілісного вивчення особистості педагога як соціокультурного феномена та суб'єкта освітнього процесу вважаємо доцільним розглянути категорії «педагогічна культура», «професійна культура», «професіоналізм», «майстерність» і вивчити зв'язки й взаємозалежності між ними.

Професіоналізм, як властивість особистості та діяльності фахівця, формується впродовж професійної освіти на відміну від майстерності. Він є відбитком вимог професії в особистості, діяльності фахівця, індивідуальній чи колективній [353, с. 55].

Майстерність – це результат професійного становлення суб'єкта, у результаті чого він досягає найбільшого успіху в роботі, «вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання» (І. Зязюн) [495, с. 30].

Майстерністю опановують у процесі індивідуального досвіду, спостереження, наслідування, пошуку власного шляху. Ця властивість може перебувати на досить високому рівні лише за умов її безперервної підтримки засобами самоосвіти, самоорганізації та самоконтролю.

Поняття «професійна майстерність» використовується для відображення високого рівня володіння професійними методами, прийомами й технологіями, «мистецтва в передачі знань, умінь і навичок відповідно до встановлених програм», ефективності педагогічних зусиль, що одержали заслужену суспільну оцінку. Майстерність педагога становить взаємозв'язок професійно значущих знань, умінь, творчих і особистісних якостей, а також набутого досвіду й позитивного ставлення до своєї професійної діяльності; гнучкість використання засвоєних методів і наявність власного стилю роботи, підвищений рівень сформованості всіх професійно значущих якостей, що виникає на базі загальної культури педагога, його теоретичних знань і володіння педагогічною технікою та забезпечує самоорганізацію професійної діяльності.

У психологічному словнику – довіднику педагогічна майстерність трактується як високий рівень професійної діяльності вчителя, викладача ВНЗ, педагога [229, с.250].

Науковці з психології та педагогіки вважають, що це поняття виражає або сукупність знань, умінь, навичок, або єдність особистісних якостей, знань, умінь та навичок, необхідних педагогу [1; 441].

Талант і майстерність, як головні умови успіху в будь-якій діяльності, розмежовує А. Макаренко і переконує, що «майстерність це те, чого можна

домогтися, і як може бути відомий майстер – токар, чудовий майстер, – лікар, так повинен і може бути чудовим майстром педагог...» [397, с.214]. Знаний педагог упевнений, що «педагогічна майстерність полягає і в постановці голосу вихователя, і в умінні керувати своїм обличчям» [Там само, с. 246].

В основу цього поняття С. Архангельський закладає вміння моделювати навчальну ситуацію, аудиторію, її інтереси, емоції й т.д. [24, с. 105].

Педагогічну майстерність І. Зязюн визначає як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [495, с. 30]. До ознак педагогічної майстерності, на думку знаного науковця, належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка.

Поняття педагога – фахівця й педагога – професіонала розрізняють В. Слободчиков та Н. Ісаєва. Педагог – професіонал, на думку авторів, виступає суб'єктом діяльності, володіє нею в цілому, сам визначає цілі, шляхи й засоби їхнього досягнення, здатний до самостійної побудови, зміни педагогічного процесу, відповідає за ухвалені рішення, зорієнтований на розвиток здібностей учнів. Фахівець же керується готовим формулюванням мети, методичними вказівками, займається трансляцією знань, постановкою й вирішенням дидактичних завдань [587, с. 73]. Таким чином, педагог – професіонал, прагнучи до реалізації розвиваючого навчання, має бути сам розвиненим у культурному, моральному й інтелектуальному відношенні.

Одним із компонентів педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих цінностей, моральних норм поведінки й стосунків [495, с. 31]. Її становлять ціннісні орієнтації: на себе – самоутвердження (щоб бачили в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя); на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для вчителя – програма, заходи, способи їх висунення); на школяра (дитячий колектив в актуальних

умовах – адаптація); на мету педагогічної діяльності (на допомогу школяреві в розвитку – гуманістична стратегія) [Там само, с. 31].

Гуманістична спрямованість виявляється в посиленні уваги педагога до умов життя школяра, прагненні реалізовувати його можливості, створенні комфортної психологічної атмосфери, коли заохочуються успіхи, пізнавальна та творча активність, нахили й інтереси дітей.

До характеристик гуманістичної спрямованості можна додати позитивне ставлення особистості до себе й суспільства.

Становлення гуманістичної цілеспрямованості відбудеться оптимально, цілеспрямовано та продуктивно, як справедливо вважає О. Григор'єва, якщо мотиваційно-ціннісну основу освітнього процесу складуть відношення:

- а) до педагогічної діяльності як мети та особистісного смислу життя;
- б) до особистості учня як вищої цінності, предмету турботи проектування розвитку, благополуччя, здоров'я;
- в) до особистості вчителя і до самого себе як педагога, що визначають професійний ідеал, позитивну «Я-концепцію» та особисту гідність [190, с.176].

Професійна компетентність є фундаментом педагогічної майстерності, зміст якої охоплює знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології [495, с.31].

Швидкість набуття майстерності не регламентується лише накопиченням професійних знань. Адже студентів, який добре навчається в педагогічному вищому навчальному закладі, не завжди легко на педагогічній практиці в школі. Це викликано індивідуальними передумовами успішної діяльності, стимуляторами професійного зростання, а саме – здібностями.

Здібності вчителя – психологічні особливості його особистості, що дозволяють успішно розв'язувати навчально-виховні завдання та удосконалювати свою професійну майстерність [229, с.402].

На відміну від педагогічних умінь, що є окремими актами педагогічної діяльності, здійснюються людиною на високому рівні, педагогічні здібності –

це особливості особистості, котрі відповідають вимогам педагогічної діяльності та визначають успіх в оволодінні цією діяльністю. Провідними властивостями у педагогічних здібностях є: педагогічний такт; спостережливість; любов до дітей; потреба в передачі знань.

Першим спробу визначити зміст педагогічних здібностей здійснив М. Левітов [372, с. 411]. На його думку, педагогічні здібності – це низка якостей, що відносяться до різних сторін особистості вчителя, і, передусім, до його розумової діяльності [Там само, с. 411].

Вчителю необхідні гнучкість мислення, легкість оперування знаннями, розвиток уяви, почуття нового, ініціативність, цілеспрямованість, винахідливість, інтерес до предметів і самих учнів, натхнення, – підкреслює Ф. Гоноболін [183, с.100].

Дидактичні, академічні, комунікативні здібності, педагогічну уяву та здатність до розподілу уваги, – виокремлює В. Крутецький [343].

До важливих педагогічних здібностей О. Щербаков відносить дидактичні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні та організаторські [696, с.3].

Найбільш повною й системною є концепція педагогічних здібностей, що розвивається Н. Кузьміною та її школою.

На думку Н. Кузьміної, педагогічна система охоплює п'ять структурних елементів (цілі, навчальна інформація, засоби комунікації, учні та педагоги) і п'ять функціональних елементів (дослідницький, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський) [353, с.56]. Названі елементи є функціональними елементами індивідуальної педагогічної діяльності.

Розглядаючи педагогічні здібності як специфічну форму чутливості педагога як суб'єкта діяльності, по-перше, до об'єкта, процесу й результатів своєї педагогічної діяльності... і по-друге, до учня як суб'єкта спілкування, пізнання, праці, Н. Кузьміна виокремлює два рівні педагогічних здібностей: перцептивно-рефлексивні й проєктивні [353, с.56].

Перший рівень включає три види: почуття об'єкта, пов'язане з емпатією, почуття міри або такту та почуття причетності. До другого рівня належать проєктивні здібності, що співвідносяться з чутливістю до створення нових, продуктивних способів навчання. Цей рівень охоплює: гностичні, проєктувальні, конструктивні та організаторські. Гностичні здібності виявляються в швидкому та творчому оволодінні методами навчання учнів, у винахідливості способів навчання.

Проєктувальні здібності виявляються в здатності уявити кінцевий результат виховного навчання, у завданнях – задачах, які розміщені у часі на весь період навчання, що готує учня до самостійного розв'язання завдань [266, с.152]. Тобто у складанні педагогічного лабіринту, за яким потрібно вести учня від незнання до знання, щоб йому було не просто цікаво, але й корисно, економно й глибоко.

Конструктивні здібності виявляються у створенні творчої ділової атмосфери, співробітництва, діяльності, в чутливості до побудови уроку.

Комунікативні здібності виявляються у встановленні контакту педагогічно доцільних відносин [266, с.152]. Вони забезпечуються здатністю до ідентифікації, тобто ототожненням себе з учнями, чутливістю до індивідуальних здібностей учнів (їх інтересів, нахилів, здібностей), розвиненою інтуїцією, сугестивними властивостями особистості або здатністю до навіювання.

Організаторські здібності виявляються у вибірковій чутливості до способів організації учнів в групі в освоєнні ними навчального матеріалу, самоорганізації особистої діяльності педагога [Там само, с.152].

Якщо в теорії Н. Кузьміної основою диференціації здібностей є чутливість, то М. Амінов за основу бере успішність [13]. Ним виокремлено два її види: індивідуальна (досягнення людини по відношенню до самої себе й часу) та соціальна (досягнення однієї людини по відношенню до досягнень інших людей). Індивідуальна успішність є способом досягнення успіху через інструментальні здібності, що містять загальні, перцептивні й спеціальні. А

соціальна успішність – це емоційні, вольові, мнемічні, імажинативні здібності, що забезпечують і підвищують конкурентоздатність особистості [13, с.25].

Отже, педагогічні здібності передбачають високий рівень розвитку загальних здібностей (спостережливості, мислення, уяви). Інші здібності включаються у сферу педагогічної діяльності лише за наявності педагогічної спрямованості та педагогічних здібностей в умовах їх подальшого розвитку.

На нашу думку, найбільш значущими здібностями педагога є перцептивні (співпереживання іншому, проникнення його почуттями, думками, вміння увійти в його стан) та креативні (працювати нестандартно, на основі сучасних досягнень науки і практики).

Перцептивні здібності, як доводять дослідження, визначаються здатністю до емпатії. Поняття «емпатія» з'являється в дослідженнях кінця XIX на початку XX століття (Т. Ліппс, А. Сміт, Г. Спенсер) і розглядається як явище «симпатії та співпереживання», властивість людської душі, регулятор взаємин між людьми [115, с.148]. На думку філософа Т. Ліппса, воно може відбуватися різноманітним способом і може заповнювати об'єкт різним змістом, але його джерело завжди – власні переживання [Там само, с.148].

Емпатія, вважає Е. Рогов, сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, робить поведінку людини соціально детермінованою. «Розвинена емпатія – ключовий чинник успіху в тих видах діяльності, що вимагають проникнення у світ партнера по спілкуванню. Тому емпатія розглядається як професійно важлива риса педагога, вихователя, керівника» [549, с.24].

У педагогічному словнику «емпатія» (з грецьк. – співпереживання) визначається як якість особистості, її здатність проникати за допомогою почуттів у переживання інших людей, співчувати їм, поділяти їхні переживання; «здатність побачити себе на місці іншої людини» (Р. Хенві), готовність надати посильну допомогу [315, с. 395].

Незважаючи на те, що саме поняття «емпатія» у працях В. Сухомлинського не згадується, воно є присутнім в описі емоційно-

моральної культури людини. Як відзначав відомий вчений, «учителеві варто починати з елементарного, але разом з тим і найважчого – формування здатності відчувати щиросердечний стан іншої людини, уміти ставити себе на місце іншого в самих різних ситуаціях» [618, с. 183].

Сучасні педагогічні дослідження вивчають поняття «емпатія» з різних позицій. Так, педагогічні й соціально-педагогічні основи розвитку емпатії у підлітків розроблені Л. Сивицькою. Педагогічна установка вчителя на емпатію у взаємодії з учнями розглянута Н. Мозковою, Н. Афанасьєвою, С. Саликовою. Сутнісна характеристика педагогічної емпатії проаналізована Л. Веденєєвою, А. Козіною. Емпатія в дітей дошкільного й молодшого шкільного віку вивчена Е. Овчаренко. Емпатійний потенціал студентів охарактеризовано І. Кашубою [295].

Ми розглядаємо емпатію як педагогічну здатність до співпереживання, уміння поставити себе на місце вихованця, його батьків. Якщо в педагога розвинута емпатія, то в нього немає труднощів у спілкуванні з дітьми, їхніми батьками, колегами.

Перцептивні здібності «забезпечуються» також здатністю людини до ідентифікації, тобто ототожнення себе з учнями та чутливістю до індивідуальних їх особливостей (інтересів, нахилів, здібностей).

Наявність творчих здібностей в педагога є вимогою сучасних педагогічних реалій. Адже суспільство оголосило пріоритет конкретної людини, особистості творчої, активної, тому творчий підхід до педагогічної діяльності є провідною характеристикою тих, хто навчає і виховує.

Це зумовлює необхідність розгляду специфіки поняття «педагогічна творчість».

На думку І. Радченко, педагогічна творчість – активний процес, спрямований на пошук більш досконалих форм навчально-виховної роботи, успішне розв’язання педагогічних проблем, покращення якості навчання й виховання [542, с.79]. Тобто, це така діяльність, коли у педагога формується потреба працювати нестандартно, на основі останніх досягнень науки і

практики, сучасних вимог суспільства, коли він створює власний досвід, удосконалює свою майстерність.

Дослідження з психології творчості, педагогічної творчості (Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Кан-Калик, М. Нікандров, С. Сисоєва, Г. Сухобська тощо) створюють передумови для розуміння та осмислення творчої природи педагогічної праці. Для педагога, який бажає оволодіти педагогічною культурою, стати майстром своєї справи, необхідно, насамперед, усвідомити свою діяльність як творчість.

Творчий вчитель – це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі, – вважає С. Сисоєва [576, с.97].

В основі творчої педагогічної діяльності покладено творчі здібності, розвиток яких у процесі професійної підготовки сприяє формуванню творчих умінь та навиків.

«Педагогіку визубрити неможливо, створити раз і назавжди – також. Сутність діяльності педагога – творчість, дослідження», – стверджував М. Щетинін [698, с.107].

Підкреслюючи творчу природу педагогічної культури, В. Сластьонін наголошує, що: «культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди розрахована на адресата, на діалог, а «засвоєння» її є процесом особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання й співтворчості, де кожен знову знайдений елемент культури не перекреслює, не заперечує попередній шар культури» [582, с.51].

Необхідними елементами творчої діяльності вчителя, на думку О. Куцевол, є постійне поповнення знань, вивчення, узагальнення та

поширення педагогічного досвіду, проведення педагогічного експерименту [362, с.69].

Творчість є обов'язковою умовою майстерності. Педагогічна майстерність учителя формується й удосконалюється на основі його творчої активності, пошуково-перетворюючої діяльності в навчально-виховному процесі. Саме тому творчий вчитель може ще не встигнути стати майстром, але необхідною умовою руху до педагогічної майстерності є його творчість, – переконує С. Сисоєва [576, с.106].

Педагогічна майстерність, як складова педагогічної культури, є високим мистецтвом виховання й навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням та любить дітей [493, с.739]. Отже, її сутність визначається рівнем здійснення педагогом діяльності, що призводить до високого результату.

На думку В. Сластьоніна, І. Ісаєва, Є. Шиянова, майстерність вчителя є синтезом особистісно-ділових якостей особистості, котрий визначає високу ефективність педагогічного процесу [582, с.411].

Оскільки педагогічна майстерність – це система, здатна до самоорганізації, усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників.

У зміст педагогічної майстерності входять психолого-педагогічна ерудиція, розвинені професійні здібності, а саме професійна пильність, організаторські вміння, мобільність, адекватність реакцій, педагогічна інтуїція, володіння педагогічною технікою [100, с.17].

Педагогічна техніка спирається на знання та здібності та дозволяє всі засоби впливу пов'язати з метою, гармонізуючи структуру педагогічної майстерності.

Під час педагогічного спілкування та пізнання особистості вихованців педагогу доводиться постійно коригувати свою діяльність на основі емпатійного проникнення в духовний світ та почуття інших, тобто рефлексії,

та інтелектуального аналізу їх поведінки й виявлення проявів активності мислення. Тому наявність перцептивних здібностей є обов'язковим показником високого рівня педагогічної майстерності. Педагогу необхідно знати, як він сприймається вихованцями, як вони «відчувають» його емоційний стан, наскільки ефективна його педагогічна техніка [271].

За будь-якого підходу до визначення змісту педагогічної техніки постійно зберігаються такі елементи: культура спілкування майбутнього педагога з вихованцями; саморегуляція психічної діяльності (самоконтроль, витримка та ін.), управління внутрішнім самопочуттям; оволодіння увагою аудиторії; виразний показ почуттів і відношень (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд педагога); володіння мовою (голос, дихання, дикція, грамотність, інтонаційна гнучкість, емоційна виразність та ін.).

А. Макаренко термін «майстерність» замінив словом «кваліфікація»: «Те, що ми називаємо високою кваліфікацією, упевнені і чіткі знання, уміння, мистецтво, золоті руки, небагатослівність і повна відсутність фрази, постійна готовність до роботи...» [397, с.189].

Однак «кваліфікація» є дещо вужчим поняттям, чим «майстерність», що передбачає вільне володіння знаннями й уміннями у своїй професійній галузі, «різнобічну ерудицію, кругозір інтелігентної людини, широту її культури, філософську й політичну переконаність» [547, с.330]. Проте майстерність визначається вмінням педагога наповнювати зміст освіти особистісним смислом й обирати в освітньому процесі такі методи й технології, які б мали індивідуально-розвивальний характер.

Для кожної сфери професійної діяльності характерні свої вимоги для правил і норм поведінки фахівця. Адже поведінка людини є сукупністю дій, у яких виявляється її ставлення до суспільства, інших людей, до предметного світу. Вона може відповідати нормам моралі, бути доброзичливою, доцільною або є агресивною та навіть злочинною [229, с.258].

Питання професійної поведінки та її норм цікавило багатьох учених. У XVIII ст. англійським філософом І. Бентамом був введений термін «деонтологія», у який він вкладав спочатку дуже вузький смисл, маючи на увазі, передусім, обов'язок віруючого перед Богом, релігією, релігійною громадою. Пізніше дослідник ним визначив теорію моралі в цілому.

Послідовники І. Бентама поняття «деонтологія» почали вживати дещо в іншому значенні – для визначення учіння про обов'язкову поведінку, вчинки, відносини та дії будь-якої особистості або групи. З того часу існує «деонтологія» як наука, що займається вивченням професійної поведінки людини.

Одним з провідних елементів педагогічної культури є педагогічна етика. Вона, на думку Л. Хоружої, охоплює соціально значущі елементи суспільної моралі, виступає інтегративною характеристикою професійної діяльності вчителя, визначає морально-етичні вимоги до нього та відображає ступінь їх трансформації у свідомості й поведінці педагога [668, с. 18].

Педагогічна етика регулює поведінку педагога та вимагає від нього відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків.

Для майбутніх педагогів важливе усвідомлення цілісності суспільно значущих норм моралі з людським буттям, практикою педагогічної діяльності; актуалізація таких важливих моральних почуттів, як: співчуття, милосердя, скромність, терпимість, людяність, безкорисливість, великодушність; установка на формування моральної самосвідомості як особистісно-значущого надбання, зумовленого моральними цінностями та нормами суспільства; поєднання власних інтересів з інтересами інших.

Проте знання норм моралі ще не означає моральності поведінки, тому знання можуть не використовуватися або використовувати частково. У цьому випадку особистість буде жити за правилами «подвійної моралі», тобто теоретично може прекрасно орієнтуватися в питаннях моральності, в тому числі і професійної моралі, але вважати необов'язковим відповідати її вимогам. Формування моральної свідомості, спроби зробити її органічною,

невід'ємною властивістю своєї особистості вимагають від педагога не тільки знань, але й постійної роботи над собою протягом усього життя.

Педагогічна етика як науково-педагогічна категорія активно розробляється, починаючи з 70-х років XX століття (В. Писаренко, І. Писаренко, І. Синиця, В. Чернокозова, І. Чернокозов [472; 575].

Нині, на етапі оновлення духовного життя суспільства, посилення пріоритету його моральних орієнтирів та цінностей великого значення набувають загальнолюдські цінності, що й обумовлюють етику педагога (І. Бех, Є. Бондаревська).

У структуру педагогічної етики входять моральна свідомість, моральні відносини та моральна діяльність. Як справедливо вважає Л. Хоружа, моральна свідомість – показник розуміння й усвідомлення вчителем норм своєї професійної поведінки, характеру цінностей та людських взаємин у суспільстві [668, с. 25]. Вона виявляється й закріплюється в поглядах, ставленні до різних об'єктів життя, почуттях та звичках. Етичні знання й моральні погляди стають переконаннями особистості тільки у процесі соціальної практики й під впливом об'єктивних умов трудової діяльності. Вимогам професійної педагогічної етики відповідає переконаність, що органічно поєднується з принциповістю й вимогливістю до себе.

Моральна діяльність педагога, як і будь-яка духовна діяльність, має відносну самостійність, тісно пов'язана з іншими видами діяльності й може реалізовуватися в різних предметних формах: моральна освіта, організація морального досвіду, моральне самовиховання [Там само, с. 25].

Важливою категорією професійної етики також є обов'язок як сукупність об'єктивної необхідності та особистісної активності фахівця.

Будувати спілкування з дітьми на позитивних емоціях, встановлювати й підтримувати психологічний контакт з ними, як переконує досвід, дозволяє наявність педагогічного такту.

Зміст поняття «педагогічний такт» науковці розглядають, як:

- завжди творче, нешаблонне застосування педагогічної етики (Я. Якобсон) [503];
- спеціальне професійне вміння вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший у цих обставинах засіб виховного впливу (І. Синиця) [575];
- частина педагогічної майстерності, компонент духовної культури вчителя, який впливає на формування стилю поведінки (І. Зязюн) [495];
- моральна поведінка, яка базується на відчутті доречності виховного впливу, передбачення наслідків дій, постійна творчість у пошуку оптимального рішення (Л. Хоружа) [668, с.25].

Ми розглядаємо педагогічний такт як якість особистості педагога, що забезпечує почуття міри у взаєминах з навколишніми та допомагає встановлювати продуктивний стиль спілкування з вихованцем (у тому числі з «важким»). Повага, любов до дітей не виключають вимогливості, а передбачають її. Вимогливість відображає здатність педагога висувати вимоги до особистості й поведінки школяра з урахуванням його індивідуальних і вікових особливостей та визнання його відповідальності за їхнє виконання.

Отже, педагогічний такт включає дотримання педагогом почуття міри у спілкуванні з дітьми, в інших сферах діяльності, вміння обрати правильний підхід до учнів в системі виховних відносин з ними. Він є показником майстерності педагога, компонентом його духовного образу, внутрішньої культури.

До складових педагогічного такту належать висока вимогливість, вміння зацікавлено слухати співрозмовника та співпереживати йому, урівноваженість, самовладання, діловий тон у стосунках, принциповість без упертості, уважність та чуйність по відношенню до людей.

Педагогічний такт регулюється толерантністю. «Толерантність – це чеснота, що робить можливим досягнення миру й сприяє заміні культури

війни культурою миру», – записано в Декларації принципів толерантності, яка прийнята Генеральною конференцією ЮНЕСКО в 1995 році [209].

Тобто толерантність (від лат. «терпіння») розглядається не стільки в значенні «терпимість», переносимість, поблажливість до чужих думок, вірувань, поведінки, скільки в значенні стійкості особистості [225, с.166].

Ми погоджуємося з дослідниками і вважаємо, що таке визначення толерантності можливо, адже вона тісно пов'язана з самооцінкою особистості, з її психологічною стійкістю, здатністю конструктивно вирішувати конфлікти. Сформуванню толерантності можна під час проведення виховних годин у ВНЗ, у процесі спілкування зі студентами.

Досягнення толерантності можливе за умови емоційної, інтелектуальної праці та психічної напруги, що передбачає самозміну особистістю власних стереотипів, власної свідомості. Якщо педагог толерантний, він упевнений, відкритий, доброзичливий. І тоді він – наставник по відношенню до учня.

Педагогічна культура не вичерпується педагогічною майстерністю, педагогічною етикою. Крім того, її не можна обмежувати й рамками однієї педагогіки. Педагогічна культура передбачає щось підсвідоме – чуття, педагогічну інтуїцію. Це дається досвідом, помноженим на любов до свого вихованця. Ось чому людей, які успішно склали екзамени з педагогіки, багато, а гарних учителів мало, тому що не можна ввійти в близький духовний контакт з людиною без любові до неї.

Основним системоутворюючим елементом педагогічної культури є педагогічна діяльність як усього суспільства, так і його соціальних, професійних і демографічних груп, а також окремих людей. Такі основні сутнісні характеристики цього феномену, що відображають його місце як у системі культури, так і в системі педагогіки.

Отже, педагогічна культура – єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, знань, умінь і навичок,

так і результатів цієї діяльності, закріплених у цінностях, нормах, традиціях і інститутах.

В основі педагогічної культури лежать світоглядні, моральні, естетичні, інтелектуальні та інші компоненти загальної культури педагога. Без постійної роботи вчителя над розвитком своєї особистості досягти високої педагогічної культури неможливо. «Вона — плід індивідуальної самовиховної творчості», — переконує С. Єлканов [233, с. 18].

Культура педагогічної праці об'єднує не тільки безпосередньо ті елементи, що виявляються в педагогічній праці, а й елементи загальнолюдської культури. У цьому понятті Н. Кузьміна виділяє окремі компоненти: конструктивний, організаторський, комунікативний та гностичний [352].

Культура педагогічної праці зв'язана із загальними, особливими, одиничними (індивідуально-неповторними) властивостями особистості. Природні дані людини, особливості психічних процесів є також суттєвим чинником, без якого культура педагогічної праці немислима.

У педагогічній літературі є дві класифікації вчителів. Перша належить В. Сороці-Росинському, котрий згрупував педагогів залежно від стилю поведінки, ставлення до праці, характеру. Виділені чотири групи рідко зустрічаються в чистому виді. Дослідник уважав, що зустрічаються педагоги, яких неможливо віднести до тієї або іншої групи. Вони можуть бути сумлінними вчителями, чуйними вихователями, проте як особистості не мають яскравої індивідуальності, не залучають до себе учнів, мало запам'ятовуються [595].

Іншу класифікацію дав Е. Костяшкін [329, с.75]. Автор виділив чотири типи педагогів: інтелектуальний, емоційний, вольовий і організаторський. Уже самі назви показують, що ця класифікація відображає, насамперед, загальний психічний склад особистості педагога.

Наведені типології мають різні критерії. В. Сорока-Росинський брав за основу ціннісні орієнтири вчителів. Для учителів — теоретистів суттєве

значення мають теоретичні знання, для реалістів й утилітаристів – практичні вміння, практичні настрої й справи учнів, для «артистів» – своє власне натхнення, свій настрій. У класифікації Е. Костяшкіна основою для віднесення вчителів до того або іншого типу стала перевага інтелектуальних, емоційних та вольових властивостей особистості або їхня комбінація.

Відмінності в основі типології не дозволяють порівнювати їх і надавати перевагу першій або другій. Спільним в них є те, що ми маємо справу з індивідуальним стилем роботи педагога.

Культура педагогічної праці залежить як від об'єктивних умов життя й праці вчителів, так і від особистості самого вчителя, його свідомості, активності, прагнення до самовдосконалення. Успіх в педагогічній діяльності залежить від рівня професійно-педагогічної культури.

У складі педагогічної культури можна виокремити педагогічну культуру діяльності та педагогічну культуру особистості. Педагогічна культура діяльності характеризує не лише роботу вчителя, але і його систему цінностей, серед яких формування громадянської й особистої позиції, вивчення й відтворення кращих зразків людської діяльності й культурно-історичних цінностей. До педагогічної культури особистості належить сукупність особистісних характеристик, зокрема, гуманістична спрямованість особистості педагога, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності тощо.

Як у наукових, так і в публіцистичних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях часто використовуються поняття «майстерність викладача», «професійно-педагогічна майстерність», «педагогічний талант», «кваліфікація викладача», «професійна компетентність викладача», «педагогічна (професійно-педагогічна) культура» та ін. В основі розмежування цих дефініцій лежать три фундаментальних відношення будь-якого педагогічного процесу, розкриті в працях Є. Бондаревської, В. Гриньової, О. Газмана, С. Кульневича, К. Роджерса: ставлення вчителя до навчального змісту, до учня й до самого себе.

Тому очевидним є зв'язок понять «педагогічна культура», «професійна культура», «професійно-педагогічна культура», «педагогічна майстерність», «культура особистості» і «загальна культура» (Див. Рис.1.3.).



Рис.1.3. Взаємозв'язок поняття «професійно-педагогічна культура» з іншими категоріями

Розгляньмо зв'язок поняття «професійно-педагогічна культура» з категорією «професійна культура».

На думку Т. Іванової, термін «педагогічна культура» ширший ніж культура професійна. Педагогічною культурою мають володіти не тільки педагоги, але й фахівці інших профілів: «Педагогічна культура – це синтез духовного і професійного в людині, а головне, саме сформованість педагогічної культури дозволить передати, привити, сформувати ці якості у представників будь-якої професії» [272, с.40].

Зміст поняття «професійна культура педагога» зумовлений рамками конкретної професії й виконанням певної сукупності професійно-педагогічних функцій.

Перше визначення професії було сформульовано С. Струмиліним, який розглядав її як «сукупність набутих шкільною або позашкільною виучкою спеціальних трудових навичок, що поєднуються зазвичай в одній особі під загальною назвою, наприклад, слюсар, столяр, скрипаль» [613, с.12].

Проте професія передбачає висунуті суспільством норми, спостереження за виконанням яких здійснюють самі члени даного професійного співтовариства. Професійна діяльність може реально

регламентуватися тільки групою, досить близькою до самої професії й тому здатної відчувати всі її потреби [230, с.9]. Там, де є соціальні норми та групи, що наглядають за їхнім виконанням, існують соціальні інститути. Отже, професія становить й певний соціальний інститут.

Наукова література містить такі специфічні характеристики професії як соціального інституту: володіння особливими знаннями й уміннями, відповідальність за їхнє зберігання, передачу й використання; наявність особливої системи підготовки кадрів, що мають такі знання й уміння; певні гарантії проти непрофесійного втручання в головні інтереси тієї або іншої професії; форми матеріальної й моральної винагороди, достатньої для стимулювання інтересу до цього роду занять [45, с.27].

Педагогічна професія відповідає всім названим характеристикам. Однак, на відміну від багатьох інших професій, наприклад таких, як економіст або інженер, соціальні інститути педагогічної професії не охоплюють всієї педагогічної діяльності. Отже, за своїм змістом поняття «професійної культури» вужче поняття «педагогічна культура», оскільки останнє характеризує культуру педагогічної діяльності.

Виділення педагогічної діяльності в особливий вид професійної діяльності відбулося задовго до того, як педагогіка відокремилася як самостійна галузь наукового знання. Тільки на рівні професійної групи індивід отримує оптимальні можливості для реалізації своїх педагогічних потенцій. У цьому йому допомагає не тільки система професійної педагогічної освіти, а й система наступної перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, спеціалізовані теоретичні й методичні семінари, заходи щодо поширення передового педагогічного досвіду й т.д. Не можна забувати й безпосередній живий контакт з колегами, під час якого не тільки засвоюється чужий досвід, а й поповнюється власний, забезпечуючи тим самим сприятливі умови для реалізації індивідуальних сутнісних сил людини у цьому виді діяльності.

Хоча процес індивідуального засвоєння досвіду різноманітний і в ньому так чи інакше беруть участь представники практично всіх професійних груп, група професійних педагогів продукує тільки їй властиві культурні цінності. В основі цього лежить трохелементна структура самого людського досвіду.

Три види досвіду виділяє О. Леонтьєв. Якщо у тварин існує вроджений, біологічно наслідуваний досвід, над яким надбудовується досвід індивідуальний, то в людини є ще один вид досвіду – досвід суспільно-історичної практики, досвід людства [376, с.33]. Останнє джерело досвіду – переважна більшість знань і вмінь людини – формується шляхом засвоєння загальнолюдського досвіду, накопиченого в процесі суспільної історії й навчання. Вроджений досвід людини не вимагає певних культурних цінностей. Її індивідуальний досвід формується під впливом різних культурних цінностей найближчого оточення. Що ж до формування третього виду досвіду, який набувається в процесі навчання, то він ґрунтується на культурних цінностях, котрі продукують педагоги в межах своєї професійної групи.

Цілісний, культуродоцільний, індивідуально-моральний характер професійної культури вчителя підкреслює О. Новицька, розуміючи її як «складну генетично й соціально детерміновану систему, невід’ємну від загальнолюдської культури, інтегративне особистісне утворення кваліфікованого фахівця, що характеризується наявністю в нього достатнього запасу педагогічних, методичних, спеціальних знань і вмінь у сукупності з високими індивідуально-моральними якостями й досвідом творчої діяльності» [464, с.11].

До загальної структури професійної культури фахівця О. Пономарьов відносить: належну фахову підготовку, високу загальну культуру, креативність та інноваційну спрямованість мислення, психологічну спрямованість на успішну діяльність в обраній сфері, сприйняття цієї діяльності як однієї з важливих життєвих цінностей, відчуття соціальної

значущості своєї професійної діяльності та її результатів, а також морально-етичні принципи і переконання, які забезпечують можливість свідомого та якісного виконання соціальних функцій професійної діяльності [521, с. 157-158.].

У філософській і соціологічній літературі немає єдності в тлумаченні поняття «професійна культура». Одні автори використовують його, розглядаючи механізм соціалізації особистості, інші протиставляють поняттю «загальна культура», треті, навпаки, бачать у ньому частину загальної культури особистості.

Загальна культура містить ті етичні, загальноосвітні, релігійні та інші знання, якими має володіти й керуватися у своїй діяльності кожний член суспільства, незважаючи на належність до певної професії. Оскільки кожна людина тією чи іншою мірою бере участь у процесі виховання, до числа таких знань відносяться й деякі основні постулати педагогіки, що виступають частиною загальної культури особистості. Культуру професійну становить комплекс знань, умінь і навичок, володіння яким робить фахівця кожного конкретного виду праці майстром своєї справи. Вже на цій стадії розгляду виявляється специфічна характеристика професійної-педагогічної культури.

Професійну культуру Г. Кочетов характеризує як елемент моделі особистості фахівця з вищою освітою і називає її ознаки: знання властивостей продукту й запитів споживача; здатність прогнозування фахівцем наслідків своїх дій; відповідальність за свої дії [335, с.73].

Дещо по-іншому визначив цю категорію І. Модель. На його думку, вона характеризує ступінь оволодіння професійною групою, її представниками специфічним видом трудової діяльності в будь-якій сфері суспільного виробництва [433, с.31]. Професійна культура служить мірою й способом формування та реалізації соціальних сил суб'єкта діяльності. Тобто, її підґрунтям є сутнісні характеристики тієї або іншої професії.

«Рівнем оволодіння індивідом певною галуззю знань і діяльності», – називає професійну культуру А. Коломієць та розглядає її «як показник розвитку його загальної культури» [320, с.87].

Професійна культура – це компонент загальної культури, що виявляється в системі професійно значущих якостей та специфіці професійної діяльності. Вона передбачає сукупність спеціальних знань і досвіду їхньої реалізації в професійній діяльності. Її особливим проявом є формування професійного типу мислення, що накладає певний відбиток на весь спосіб мислення й поведінки людини.

Отже, ми можемо розглядати *педагогічну культуру як професійну культуру, суб'єктом якої виступають педагоги.*

Однак аналіз сутності педагогічної культури цим не вичерпується. Будучи складним і багатогранним явищем, педагогічна культура часом замінюється близькими до неї, але не тотожними поняттями типу «інтелектуальна культура», «інформаційна культура» або «гуманітарна культура».

Поняття гуманітарної культури вперше розглянуто І. Орешніковим. Вивчивши цей феномен, автор дійшов висновку про те, що гуманітарна культура суспільства – це інтегративна характеристика його духовності, спосіб і міра реалізації сутнісних сил людини в гуманітарній діяльності та її результатах, а також ступінь духовно-практичного перетворення світу, згідно вищих людських цінностей [477, с.13].

Аналіз цієї дефініції дозволив І. Орешникову виділити в ній низку основних функцій – гуманістичну, соціально-пізнавальну, суспільно-перетворюючу, світоглядно-аксіологічну (оцінно-нормативну), комунікативну, управлінсько-регулятивну, освітньо-виховну, соціально-успадковану й функцію проектної розрядки захисту [Там само, с.13].

На нашу думку, педагогічна культура присутня в кожному з вищезазначених проявів. Але найбільш яскраво вона фігурує в соціально-успадкованій та освітньо-виховній функціях.

Призначення першої з них – пряме здійснення соціального успадкування з метою наступності поколінь і передачі соціального досвіду.

Наступна функція гуманітарної культури по-іншому називається «педагогічною функцією». Вона містить у собі світоглядні, гуманітарно-освітні, культурно-виховні, моральні, естетичні й правові аспекти. При цьому освітньо-виховну (педагогічну) функцію І. Орешников бачить тільки в роботі системи освіти [477, с.13]. А про виховання автор висловлюється так: «Виховання – це цілеспрямований вплив вихователя не тільки на розум, інтелект, але й на почуття вихованця» [Там само, с.14]. Інакше кажучи, нам пропонується схема однобічного впливу активного суб'єкта на пасивний об'єкт.

Також науковці відзначали, що поділ у духовній освіті суб'єкта й об'єкта завжди відносний, оскільки процес духовного виробництва становить загальний універсальний взаємозв'язок. У цьому універсальному взаємозв'язку кожний його учасник доповнює творчою діяльністю творчість іншого, здійснюючи тим самим загальний прогрес культури [335, с.73]. Вважаємо, що однозначне розведення суб'єкта й об'єкта науково не коректне.

На сучасному етапі в педагогіці вищої школи визначено низку принципів побудови освітнього простору. Назвемо ті з них, керуючись якими, вважаємо можливим розвивати професійну культуру студентів – якість, що є однією з професійно-значущих характеристик педагога. Це принцип орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; «відповідності результатів підготовки фахівців вимогам, котрі висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентноздатності», принцип «раціонального застосування сучасних методів, засобів навчання, вибору оптимальних форм його організації» [24, с. 106].

Зростання особистості фахівця відображається на структурі й змісті професійної діяльності, що наповнюється новими змістами. В свою чергу,

рівень професійної діяльності впливає на подальше особистісне зростання фахівця. Отже, процеси розвитку особистості та її професіоналізації є діалектично взаємозалежними, взаємообумовленими явищами. Активність людини в житті залежить від моральної зрілості особистості, від здатності приймати рішення й нести за них відповідальність.

Деякі науковці ототожнюють поняття «педагогічна культура» з поняттям «професійно-педагогічна культура» [100].

Наше дослідження присвячене діяльності майбутнього соціального педагога, що спрямована на сприяння розвитку дітей і підлітків за допомогою виховної й корекційної роботи з ними в різних соціумах. Отже, його покликання – педагогічна праця, складовими якої є соціально-педагогічна діяльність, педагогічне спілкування на професійному рівні, особистість як суб'єкт діяльності й спілкування. Саме тому у своєму дослідженні ми будемо дотримуватися поняття «професійно-педагогічна культура» (ППК). На нашу думку, воно краще відображає специфіку діяльності соціального педагога.

Першим поняття «професійно-педагогічна культура» ввів у науковий обіг та визначив І. Ісаєв. На думку автора, «професійно-педагогічна культура – міра й спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності й спілкування, спрямованих на освоєння, передачу й створення педагогічних цінностей і технологій» [276, с.34]. Ми погоджуємося з позицією дослідника в тому, що професійно-педагогічна культура виявляється «як інтегральна властивість особистості педагога – професіонала, як умова та передумова ефективності педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетенції викладача і як мета професійного самовдосконалення» [276, с.30].

Професійно-педагогічна культура, безумовно, є частиною загальної культури. Саме тому вона являє собою нормативні вимоги до діяльності фахівця. Отже, існує стільки видів культури, скільки є видів професійної діяльності. Ускладнення й диференціація цієї діяльності, на думку В. Беніна,

ведуть за собою розвиток і диференціацію культури, виділення в ній нових самостійних елементів і підсистем [45, с.29].

З огляду на структуру та функції дефініції «професійно-педагогічна культура» деякі вчені виділяють її компоненти в самостійні субкультури, котрі вивчають окремо. Зокрема, методологічна (В. Буряк, В. Сластьонін, І. Ісаєв, В. Краєвський), управлінська (В. Ткач), історико-педагогічна (А. Колосова, Л. Пуховська, О. Сухомлинська), морально-естетична (Е. Гришин, Н. Крилов, А. Щербо), технологічна (Н. Лєвіна), духовна (Ю. Рябов, Б. Вульфів), фізична (Н. Віленський, Е. Вільчковський, О. Пономаренко), політична (Н. Крилова), філософсько-світоглядна (Ю. Галатюк, І. Зязюн, В. Кудін, В. Лутай, І. Слісаренко, В. Лисенко), інтелектуальна (Г. Железовська), інноваційна (Л. Борисова, В. Носков, О. Шестоपालюк), інформаційна (Р. Гуревич, Н. Джинчарадзе, М. Жалдак, А. Коломієць), культура педагогічного менеджменту (В. Симонов), а також етична (В. Білоусова, Г. Васянович, А. Гусейнов, В. Кудін, А. Щербо), креативна (О. Акімова, О. Куцевол, С. Сисоєва), морально-естетична (Е. Гришин, М. Лещенко, К. Лесик, Г. Тарасенко), комунікативна (Н. Бабич, Л. Барановська, М. Василенко, М. Ісаєнко, А. Мудрик, О. Попова) та ін. У цих дослідженнях педагогічна культура розглядається як частина загальної культури викладачів, що виявляється в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності.

Концепцію конструювання змісту педагогічної культури як системи педагогічних цінностей обґрунтувала В. Гриньова. Автор вважає, що педагогічна культура – це видове поняття духовної культури, що виступає інтегрованою динамічною характеристикою особистості майбутнього вчителя, відносно стійкою відкритою системою взаємопов'язаних цінностей, яка зумовлює його професійно-педагогічну діяльність гуманістичної спрямованості [193, с. 3]. Вона діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та ін., бо є інтегральним показником інших видів

культур, їх складовою і водночас включає їх у себе [Там само, с. 3].

Ми погоджуємося з думкою вчених про те, що педагогічні цінності є змістовим компонентом професійно-педагогічної культури, котрі об'єктивуються в педагогічній науці як форми суспільної свідомості у вигляді специфічних образів й уявлень, зафіксованих у педагогічних ідеях, концепціях, теоріях [276, с. 257].

Духовний розвиток особистості майбутнього соціального педагога здійснюється якісніше та ґрунтовніше за умов, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент. Він має містити у своїх засадах необхідність залучення студентів до методологічних, теоретичних та прикладних знань про цінності, їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності.

До найбільш істотних ознак професійно-педагогічної культури як складної якості особистості вчителя С. Єлканов відносить такі: яскраво виражену, стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб; гармонійний розумовий, моральний й естетичний розвиток; педагогічну майстерність; доброзичливий характер, товариськість, захопленість роботою; установку на постійне самовдосконалення; культуру темпераменту; широкий науковий і художньо-естетичний світогляд; здатність легко й природно входити у творчий стан, уміти актуалізувати свої емоційно, інтелектуальні й вольові процеси [233, с. 18].

В інших дослідників свої погляди на структуру професійно-педагогічної культури. Так, Г. Різз вважає, що розкриття елементів професійно-педагогічної культури потрібно починати з культури цілепокладання. На думку автора, вона виявляється у визначенні стратегії педагогічного розвитку суспільства та в розробці програм більше низького рівня. Культурою цілепокладання повинен володіти як керівник педагогічного відомства країни, так і рядовий учитель [548, с.115].

Культура педагогічного знання, на думку автора, є наступним

елементом і містить у собі накопичений досвід, наявність наукових теорій і гіпотез, оволодіння вчителями цими двома найважливішими складовими. Світоглядна культура, рівень якої багато в чому визначає процес і результат взаємин вихованця й наставника, є складним елементом професійно-педагогічної культури. Наявність різних форм світогляду дозволяє виокремити низку історико-педагогічних культур. Проте різні типи суб'єктів педагогічної діяльності викликають різноманіття результатів впливу на об'єкт діяльності педагога [548, с.115].

Професійно-педагогічна культура також містить культуру мислення, що формується як повсякденними засобами в процесі життя індивіда, так і спеціальними. До професійно-педагогічної культури належить і культура почуттів, котра передбачає виховання здатності любити, співпереживати, пишатися, соромитися, мучитися каяттями совісті, вироблення найширшої гами вищих переживань, без яких спілкування й праця вихователя не приносять добрих плодів [548, с.115].

Видатний український педагог В. Сухомлинський писав, що «розвинені почуття, висока емоційна культура – це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості» [619, с.451]. Її проявом слугує здатність висловлювати з приводу тих або інших явищ кваліфіковані судження морального, естетичного, політичного, правового, релігійного або філософського характеру.

Також у структуру професійно-педагогічної культури входить культура спілкування вчителя з учнями, їхніми батьками, з людьми інших професій. Елементом професійно-педагогічної культури є організаційна культура, що дозволяє забезпечити на всіх рівнях процеси навчання та виховання [548, с.115]. Адже педагог має сам мати навички організатора й передавати їх вихованцю.

Ми поділяємо думку дослідників про те, що професійно-педагогічна культура складається з двох складових: предметно-продуктивної та техніко-технологічної. До першої відносяться всі досягнення суспільства у сфері

педагогічної праці. До другої – методи, засоби, за допомогою яких досягаються певні цілі.

У зв'язку з тим, що жодний етап або цикл неможливо розмежувати, то будь-яке конкретне педагогічне явище виступає, з одного боку, як наслідок застосування якогось методу, а з іншого боку – як спосіб одержання нового результату. Обидва різновиди педагогічних цінностей – результати й методи, технології їхнього одержання – рівнозначущі в культурогенному відношенні: професійно-педагогічна культура не може розвиватися в умовах недооцінки тієї або іншої її сторони [525; 548].

Професійно-педагогічна культура – це сукупність інтелектуальних, духовних, творчих, педагогічних здібностей, якостей і властивостей особистості педагога, усталеного стилю педагогічної діяльності, стійкого способу життя, сформованих на основі загальних і специфічних психолого-педагогічних знань, загальної культури, позитивного досвіду, що дозволяють педагогові ефективно і якісно вирішувати навчально-виховні завдання [35, с.112]. До її складових, на думку О. Барабанщикова належать: педагогічна спрямованість особистості, психолого-педагогічна ерудиція та інтелігентність, моральна чистота, гармонія раціонального та емоційного, педагогічна майстерність, уміння поєднувати педагогічну й наукову діяльність, система професійно-педагогічних якостей, педагогічне спілкування й поведінки, вимогливість, потреба в самовдосконаленні [Там само, с.112].

Ми погоджуємося з І. Ісаєвим у тому, що це трактування професійно-педагогічної культури має право на існування, проте вважаємо, що ця характеристика не може бути визнана завершеною, тому що в ній представлені різнопорядкові складові (педагогічна майстерність та вміння поєднувати наукову й педагогічну діяльність, педагогічна спрямованість особистості й потреба в самовдосконаленні та інші), не вказано на їхній зв'язок, зафіксовано лише професійно-особистісні характеристики. Разом з ученим ми вважаємо, що педагогічна діяльність, як важливий елемент

педагогічної культури, у цьому визначенні не знайшла відображення. А таке розширене трактування педагогічної майстерності приводить до її ототожнення з педагогічною культурою [276, с.26].

У дослідженні О. Гармаш виділяється три групи якостей особистості як прояви її професійно-педагогічної культури: професійно-етичні, індивідуально-професійні, громадянські [119, с.9].

На думку Ю. Рябова, в структурі професійно-педагогічної культури можна виділити три основні елементи: професійно-педагогічний, суспільно-політичний, духовно-моральний. Кожний компонент, у свою чергу, складається з комплексу складових [556, с.40]. Однак цим це явище надмірно обмежується й зводиться до оволодіння викладачем навчальної дисципліни, методики її викладання, а також до вмінь і навичок виховної роботи. Духовно-моральна культура розглядається автором як «культурний потенціал учителя», що створює можливості для виконання ним структуроутворюючої функції, для реалізації загальнолюдської культури в педагогічній діяльності [Там само, с.41].

Основу культурного потенціалу складають знання, інформація, ерудиція вчителя в галузі літератури, мистецтва; здатність до передачі культурних досягнень; сукупність духовно-моральних якостей учителя [556, с.42].

Проте цей підхід не дозволяє професійно-педагогічну культуру розглянути як частину загальної культури особистості.

Дослідник Т. Левашова також ототожнює загальну й професійно-педагогічну культуру. До змісту загальної культури вчителя вона включає такі елементи: глибоке знання науки, що викладається, моральну та естетичну культуру, художній смак, культуру поведінки, культуру спілкування та ін., при цьому не уточнюючи специфіку прояву кожного компонента педагогічної діяльності. У більш пізніх працях Т. Левашова розглядає одним із провідних компонентів культури вчителя педагогічне спілкування [369, с.14].

Низка вчених розкриває сутність професійно-педагогічної культури через виокремлення її прогностичної та рефлексивної функції. Автори підкреслюють здатність носіїв культури до передбачення, прогнозування педагогічних впливів [222; 414]. У такому випадку культура розуміється не тільки організуюча модель навчально-виховного процесу, а й ступінь усвідомленості своєї праці учасниками цього процесу, рівень рефлексії стосовно навчання й виховання та їхнього зв'язку з життям.

Не встановивши зв'язки й залежності між функціями, не визначивши одиниці її аналізу, не можна дати цілісне уявлення про досліджуваний об'єкт, – уважає І. Ісаєв [276, с.29].

Ми погоджуємося з дослідниками в тому, що структурними аспектами ППК є аксіологічний, технологічний та індивідуально-творчий [276; 596].

Аксіологічний компонент професійно-педагогічної культури утворений сукупністю педагогічних цінностей, створених людством і доцільно включених в цілісний, педагогічний процес на сучасному етапі розвитку вищої школи.

Технологічний компонент професійно-педагогічної культури охоплює способи та прийоми педагогічної діяльності. Цінності та досягнення педагогічної культури засвоюються і створюються особистістю в процесі діяльності. Гуманістична спрямованість технологічної характеристики педагогічної культури дає можливість дослідити механізм задоволення різноманітних духовних потреб особистості, зокрема, яким чином задовольняються потреби в спілкуванні, в отриманні нової інформації, в передачі нової інформації, в передачі накопиченого індивідуального досвіду, тобто є всім тим, що складає основу цілісного педагогічного процесу.

Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури розкриває механізм її оволодіння та втілення як творчий акт. Процес набуття вироблених педагогічних цінностей відбувається на особистісно-творчому рівні. Засвоюючи цінності педагогічної культури, особистість здатна перетворювати, інтерпретувати їх [276, с.57].

Отже, лише педагоги – професіонали, здатні робити справу й відповідати за неї, зможуть забезпечити виживання суспільства, його вихід з глибокої кризи, його повернення до національно-культурних традицій і повноцінних контактів з іншими країнами та народами. Це викликає посилення вимог до представників педагогічної професії.

Більшість проаналізованих досліджень поєднує прагнення авторів розглядати явище ППК як сукупність таких особистісних характеристик: гуманістична спрямованість особистості, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності, висока соціальна відповідальність.

Точки зору різних авторів у поясненні сутності змісту професійно-педагогічної культури співпали не випадково. Посилення гуманістичних тенденцій в освітньому процесі, накопичений педагогічний досвід обумовлюють розгляд професійно-педагогічної культури на особистісному рівні.

Представлені нами підходи до дослідження сутності та змісту професійно-педагогічної культури розкривають її як сукупність індивідуально-професійних якостей, що формують компоненти і функції цілісного, системного утворення під назвою культура. Різноманіття підходів до пояснення цього феномена дозволяє представити її як інтегральну якість особистості педагога – професіонала, як умову й передумову ефективної педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетентності майбутнього фахівця і як мету професійного самовдосконалення.

Аналіз праць М. Кагана, О. Уледова, В. Тугарінова [282; 628; 636], переконує нас в тому, що у вигляді цінностей людина вміщує у собі частину сприйнятої культури, формуючи на їхній основі власну світоглядну (загальну) культуру і здійснюючи вплив на соціальну культуру (субкультуру).

Услід за В. Тугаріновим вважаємо, що «цінність є суттю тих явищ природи й суспільства, що виступають благом життя і культури людей

певного суспільства або класу як дійсності або ідеалу» [636, с.14].

На думку російського дослідника І. Ісаєва, до педагогічних цінностей належать: цінності - цілі, цінності - мотиви, цінності - знання, технологічні цінності, цінності - властивості, цінності - відношення. Зазначені цінності, вважає автор, утворюють систему, що є змістовою основою педагогічної культури вчителя [276, с. 379].

Педагогічні цінності об'єктивні, тому що складаються історично в процесі розвитку суспільства, системи освіти та фіксуються в педагогічній науці як форми суспільної свідомості у вигляді ідей, концепцій, теорій. Вони виступають стійкими орієнтирами, з якими педагоги співвідносять своє життя й педагогічну діяльність. Загальнолюдські цінності – добро й краса, справедливість й обов'язок, рівність й честь мають належати до цінностей педагогічних, а оволодіння ними створює ту основу, на якій розробляється зміст педагогічної освіти.

Педагогічний підхід до вказаних цінностей представлено у працях Є. Бондаревської, Г. Ващенко, О. Вишневського, В. Гриньової, А. Коломієць, П. Ігнатенка, Б. Лихачова та ін.

Ця проблема тісно пов'язана з вирішенням суміжних питань, скажімо: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М. Євтух, Н. Крилова, І. Смолюк, Р. Скульський, Г. Шевченко); формування особистості вчителя в системі вищої педагогічної освіти (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, В. Тамарін, Є. Шиянов, О. Щербаков); формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів (В. Гриньова, В. Зелюк, І. Ісаєв, Т. Левашова та ін.)

Окремим питанням формування системи цінностей майбутнього педагога присвячені праці В. Кузнецової, Л. Настенко, І. Слоневської.

У функціонально-діяльнісному плані професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога виявляється як саморегульований процес організації розвивального навчання, наповненого життєвим смислом. Найбільш цілісною формою вияву результату професійного самовизначення,

особистісного прийняття цілей професійної діяльності, що глибоко й системно відображає ціннісне й значеннєве до неї ставлення, є професійно-ціннісні орієнтації суб'єкта, зокрема, студента.

Ми розглядаємо професійно-педагогічну культуру соціального педагога як міру та спосіб творчої самореалізації особистості в різноманітних видах діяльності та спілкування, спрямовану на засвоєння, передачу та створення педагогічних цінностей та технологій. Саме тому виникає необхідність формування гуманістичних ціннісно-смыслових характеристик майбутнього соціального педагога на початкових етапах професійного становлення, тобто в процесі його навчання в університеті.

Включення ціннісних ставлень у структуру особистості дає змогу виявити загальні соціальні детермінанти поведінки, витoki яких слід шукати в моралі, суспільній повсякденній життєдіяльності людини. Адже саме гуманістичні аксіологічні орієнтири виступають очікуваним результатом тривалої роботи з особистісного прийняття цінностей педагогічної професії [484; 586].

Пізнання сутності цінностей як системоутворюючого компонента культури допомагає розкрити зміст цієї категорії для аналізу педагогічної реальності.

Джерелом індивідуально-значеннєвої активності майбутнього педагога є специфічні для його професійно-педагогічної діяльності та взаємозалежні потреби: потреба в постійному професійному самовдосконаленні, або потреба змінюватися, залучаючись до цінностей світової й національної культури і беручи участь у процесі їхнього створення, і потреби в наданні допомоги вихованцям у їхньому особистісному розвитку, або потреби змінювати інших, залучаючи їх до цінностей світової й національної культури та включаючи їх у процес створення культурних цінностей.

Проте, у педагогічній практиці зустрічаються окремі педагоги, в яких потреба в професійно-педагогічному самовдосконаленні швидше перебуває в потенційному, ніж в актуальному стані, що природно веде до зниження

рівня педагогічної майстерності. Тут об'єктивно діє загальнопедагогічна закономірність професійної діяльності, сутність якої полягає в тому, що тенденції суспільного розвитку, висуваючи новий рівень вимог до діяльності соціальних педагогів, викликають необхідність пошуку нових технологій професійного навчання й виховання, сприяючи залученню соціальних педагогів до педагогічних цінностей, до їхнього створення через здійснення свого професійного росту. В такому випадку суб'єктом потреби в професійно-педагогічному самовдосконаленні виступає не окрема особистість і не професійна група, а реальні умови, тенденції розвитку суспільства в цілому й педагогічному процесі зокрема.

Виникнення потреби професійного зростання можливе за умови врахування реального стану суб'єкта, рівня його духовного й професійного розвитку, особливостей соціальної детермінації цього розвитку.

Педагогічний зміст дослідження категорії цінностей саме й полягає в тому, щоб знати, за яких умов майбутній соціальний педагог приймає цінності суспільства, професійної групи, а за яких він може бути до них несприйнятливий або засвоювати те, що суспільством, групою не приймається. Отже, проблема педагогічних цінностей як компонента суспільної педагогічної свідомості пов'язана із проблемою формування індивідуальної педагогічної свідомості.

Дослідник І. Осухова визначила такі професійно-ціннісні орієнтації вчителя – гуманіста: 1) ставлення до педагогічної діяльності як покликання, місії; 2) мотиваційна спрямованість учителя не на предмет, що викладається, а в першу чергу, на дитину; 3) педагогічний гуманізм, прийняття рівноцінності учня та вчителя; 4) емпатійне ставлення до учнів, що передбачає прагнення й уміння відчувати іншого як самого себе; 5) діалогізм як бажання й уміння слухати та чути дитину; 6) співробітництво як установка на взаємодію з учнем, прагнення й уміння забезпечити дітям позицію «співавторів навчального процесу» [484, с.29].

«Особистісна центрація вчителя – не просто спрямованість, але й

зацікавленість, заклопотаність в інтересах того або іншого учасника педагогічної системи, своєрідна вибіркова психологічна спрямованість, «оберненість» учителя до них й, отже, настільки ж вибіркоче служіння їхнім інтересам», - вважає Ю. Орлов [478, с.78].

Психологічним механізмом професійно-особистісної децентрації майбутнього соціального педагога виступає процес перетворення ним структури й змісту власної системи цінностей, змістів, цілей, способів, засобів професійної діяльності й соціальної поведінки. Напрямом децентрації виступає поступова відмова студента від егоїстичних або дидактоцентристських ціннісних моделей педагогічної діяльності та особистісне прийняття позиції суб'єкта розвитку іншого й, разом з тим, самоактуалізація власних здібностей до вдосконалення іншого у процесі спеціально організованої ціннісно-орієнтованої діяльності.

Сама природа феноменів «професійні цінності», «особистісний зміст» визначає неможливість прямого запозичення або приєднання до ціннісно-сміслових установок інших суб'єктів або прийнятих у професійних колах, суспільстві (С. Анісімов, О. Леонтьєв, В. Франкл, В. Ядов та ін.).

Специфіка процесу засвоєння ціннісного змісту, а саме те, що цінності й зміст не передаються тим самим шляхом, що й знання, уміння, навички (М. Каган, М. Казакіна, І. Лернер, А. Кірякова), визначає необхідність пошуку нетрадиційних освітніх технологій, спрямованих на засвоєння специфічного ціннісного знання, що сприяє становленню особистісної «ціннісної картини світу» і педагогічної реальності, зокрема активної реконструкції, аналізу та поетапної корекції змісту цінностей професійної діяльності майбутнього педагога убік прийняття їхнього гуманістичного змісту.

Тому для актуалізації ціннісно-зорієнтованої роботи необхідне створення особливих психолого-педагогічних умов:

- 1) розвиток пізнавального інтересу в цій галузі;
- 2) усвідомлення розбіжності, неспівпадання наявного й «ідеального»

(гуманістичного) змісту стилю майбутньої соціально-педагогічної діяльності, необхідності корекції, перегляду власної ціннісної позиції;

3) розвиток здатності засвоєння професійної інформації на індивідуально-значеннєвому рівні;

4) активна участь емоційних і мотиваційно-вольових сфер особистості майбутнього соціального педагога;

5) організація майбутньої професійної й соціальної діяльності, зміст й способи, що сприяють поетапному прийняттю гуманістичного стилю соціально-педагогічної діяльності.

Абсолютною цінністю виховання Є. Бондаревська вважає дитину як мету, результат і головний критерій оцінки якості виховання [76, с.29]. Важливість таких цінностей: гуманність, патріотизм, ставлення до праці, навколишнього середовища, рідної мови, – підкреслює М. Боришевський [670, с.105].

Цікаву класифікацію цінностей українського виховання презентує О. Вишневський. Створений автором «Кодекс цінностей» охоплює абсолютні вічні цінності, основні національні цінності, громадянські цінності, цінності сімейного та особистого життя [107, с.12].

Отже, цінності складають основу внутрішнього світу особистості педагога та зумовлюють його діяльність.

Деякі науковці під цінностями педагогічної діяльності розуміють ті її особливості, що дозволяють соціальному педагогові задовольняти свої матеріальні та духовні потреби та служать орієнтиром його соціальної й професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей [300, с. 55].

Узявши за основу характерні потреби особистості, І. Клемантович співвіднесла їх із професією соціального педагога, її соціальним змістом та виокремила такі групи загальнолюдських і національних цінностей педагогічної діяльності, що впливають на розвиток педагогічної майстерності:

- цінності, пов'язані зі ствердженням у суспільстві, найближчим соціальним середовищем (суспільна значущість праці соціального педагога, престиж професійної діяльності соціального педагога, визнання рідних, близьких, знайомих й ін.);
- цінності, пов'язані із задоволенням потреби в спілкуванні, постійна робота з клієнтами, дитяча любов і прихильність, можливість спілкування з цікавими людьми, батьками, колегами, обмін духовними цінностями та ін.);
- цінності, пов'язані із самовдосконаленням (можливість розвитку творчих здібностей, прилучення до духовної культури, заняття улюбленою справою, можливість постійно поповнювати свої знання та ін.);
- цінності, пов'язані із самовираженням (творчий і різноманітний характер праці вчителя, романтичність педагогічної діяльності, можливість перевиховувати «важких» дітей, відповідність педагогічної діяльності інтересам і здібностям особистості та ін.);
- цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами (можливості самоствердження, просування по службі, міжособистісне спілкування, професійне зростання, тривала відпустка та ін.) [300, с.43].

Отже, професійні цінності соціального педагога мають зливатися з загальнолюдськими і національними цінностями.

Аналіз сучасної наукової літератури з проблем цінностей засвідчив, що науковці вживають у контексті своїх досліджень поняття «гуманістичні цінності» або «загальнолюдські цінності» як рівноправні, не акцентуючи увагу на розбіжностях. Гуманістичні цінності виявляються в міжособистісних стосунках, спрямовують і регулюють відносини між суб'єктами, поєднують їх, надають їм діалогічну цілісність. Вони набувають статусу гуманістичних у тому розумінні, як це розкрито вище: цінності, реалізовані в спілкуванні в ім'я іншого, спрямовані на розуміння та сприяння його як особистості. Гуманістичні цінності за своєю суттю діалогічні, тому вони розкривають «реальне відношення об'єкта до суб'єкта» і суть гуманістичних відносин [39, с.16].

Отже, гуманістичні відносини мають ціннісний аспект, а основною функцією, яка пояснює їх природу, є аксіологічна функція.

Це положення є важливим для нашого дослідження, тому що воно допомагає розкрити взаємозв'язок між засвоєними студентами цінностями та характером гуманістичних відносин до світу, людей та себе. Адже через залучення поняття «цінність» гуманістичні стосунки набувають аксіологічного змісту.

Аналіз теоретичних досліджень показує, що системоутворюючою основою формування гуманістичних відносин є спілкування [14].

Вступаючи в спілкування, люди взаємодіють один з іншим, у результаті чого відбувається формування ставлення до себе та іншої людини, співставлення своєї поведінки з діями інших людей.

«Будь-які форми спілкування виступають специфічними формами спільної діяльності людей, оскільки люди не просто спілкуються в процесі виконання ними суспільних функцій, вони завжди спілкуються в певній діяльності» [364, с.44].

Професійно-педагогічна культура – це поняття більш високого рівня абстракції, що конкретизується в поняттях «культура педагогічної діяльності», «культура педагогічного спілкування» і «культура особистості вчителя» [582, с.33].

У процесі вивчення професійно-педагогічної культури відбулося поглиблення теорії культурологічного підходу, основи якого розроблялися А. Арнольдом, В. Біблером, Є. Бондаревською, В. Гриньовою, Ю. Ждановим, Г. Ільїним, І. Ісаєвим та ін.

Культурологічний підхід обумовлює здійснення професійно-педагогічної освіти як процесу інтеріоризації вчителем педагогічних цінностей, загальнолюдського змісту та їхнє використання в якості детермінант особистісно-професійного самовизначення в педагогічній діяльності. Саме цей підхід у сукупності з порівняльно-історичним і культурно-історичним підходами стали методологічною основою для

І. Ісаєва у визначенні сутності професійно-педагогічної культури викладача вищої школи.

Урахування наукових позицій [276; 193; 582] дає нам можливість виокремити *складові професійно-педагогічної культури*: педагогічна спрямованість; моральні та інтелектуальні якості; педагогічний оптимізм; педагогічна майстерність; педагогічно спрямоване спілкування і поведінка; постійне самовдосконалення.

Педагогічна спрямованість – це комплексна якість особистості, виражена в педагогічних цілях і настановах, ідеалах і переконаннях, любові й повазі до вихованця, що зумовлює її високу результативність. Виступаючи структурним елементом професійно-педагогічної культури, вона впливає на всі інші її елементи та є важливою умовою успішності педагогічної майстерності.

У свою чергу, ця складна якість особистості складається з низки взаємозв'язаних і взаємозумовлених компонентів та включає в себе: глибоку повагу до особистості вихованця, внутрішню потребу займатися навчанням і вихованням підростаючого покоління, інтерес до педагогічної праці, систему специфічних професійно–педагогічних відносин, педагогічного переконання.

Головними напрямками формування педагогічної спрямованості студентів є навчальні заняття, активна участь у виховній і суспільній роботі, професійне самовдосконалення.

Педагогічну позицію вважали головним компонентом у структурі особистості вчителя С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, А. Ковальов та інші дослідники. Отже, педагогічна позиція – це установка педагога на дитину як на мету або як на засіб педагогічного процесу.

У психології установка трактується як «готовність до реалізації актуальної в даній ситуації потреби» [229, с.450].

Аналіз наукової психологічної та педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що установка на дитину як на засіб педагогічного процесу характерна для так званої директивної або авторитарної педагогіки, що, в

силу відомих причин, одержала широке поширення в наших навчально-виховних закладах і, незважаючи на «оздоровчі» процеси, що відбуваються в педагогіці останніми роками, продовжує існувати.

На противагу авторитарній розробляється демократична креативна педагогіка, або педагогіка творчості, взаємодії вчителя та його вихованців, для якої характерна установка на дитину як на мету педагогічного процесу, тобто гуманістична позиція. Вважаємо, що в процесі формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога важливою її складовою має бути формування у студента гуманістичної позиції.

У структурі установки в психології виділяється три компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Когнітивний компонент становлять знання про об'єкт, оцінні судження й переконання. Емоційний – включає систему почуттів, пов'язаних у людини з відповідним об'єктом або подією. Поведінковий компонент – це схильність до реальних, позитивних або негативних дій відносно об'єкта [229, с.451].

На нашу думку, провідним із цих трьох компонентів є емоційний (ставлення педагога до дитини), що визначається когнітивним (знання, розуміння педагогом внутрішнього світу дитини, педагогічних переконань) і поведінковим компонентами (вибір засобів і способів впливу). Формування гуманістичної позиції передбачає, насамперед, створення відповідних мотивів педагогічної діяльності. Тому емоційне ставлення – свідчення наявності або відсутності певних мотивів, що впливають на всю діяльність соціального педагога.

Розгляньмо емоційний компонент установки. Людиною керують не знання, а почуття. Ми будемо говорити про емоції як форму вияву почуттів. Тому, коли мова йде про ставлення соціального педагога до дитини, звернемося до рівня сформованості його моральних почуттів, серед яких важливим є любов до дітей – це насамперед, вагоме почуття відповідальності за сьогодення й майбутнє дитини, постійна увага і турбота про неї, довіра й

повага до кожного, зацікавленість у їхньому розвитку, особистісному становленні. Без доброго, гуманного ставлення до дітей не може бути справжнього педагога, вихователя.

Особливо важливим воно є сьогодні, коли в силу соціальних причин багато дітей позбавлені тепла й уваги, знедолені й забуті дорослими. Любов до дітей – це невід’ємна якість соціального педагога з високою професійно-педагогічною культурою.

Поведінковий компонент у структурі гуманістичної позиції соціального педагога представлений вибором засобів і способів педагогічного впливу. Гуманне ставлення до дитини, на думку В. Сухомлинського, означає розуміння вчителем тієї простої і мудрої істини, що без внутрішніх духовних зусиль дитини, без її бажання «бути гарною» немислима школа, немислиме виховання [618, с.94]. Справжня гуманність вихователя означає майстерність, мистецтво, уміння розбудити в дитини думку про те, що вона ще не стала такою, якою може й має стати.

Характеризуючи когнітивний компонент, звернемося до необхідності формування педагогічного мислення. Ця проблема знайшла відображення в дослідженнях багатьох учених, зокрема, Ю. Кулюткіна, А. Петровського, О. Тихомирова та ін., де професійне мислення педагога представлене як явище багаторівневе та варіативне, тому що в ньому відображаються етичні установки, суспільно-політичні, психолого-педагогічні й професійні знання педагога, його особистісні якості, способи розумових і практичних дій. Воно є узагальненою системою знань про людину, про закономірності її розвитку, навчання й виховання, про педагогічні явища й про своє власне ставлення до цих явищ.

Пріоритетом у змісті педагогічного мислення в нинішніх умовах є формування у студентів уявлень про вихованця як про унікальну, неповторну особистість: пізнання його цілей і мотивів, стилю його мислення й діяльності, проблем, що мають для нього першорядне значення, діагноз рівня його навченості й вихованості. Сприяти росту вільної особистості з

розвиненим почуттям власної гідності, совісності й відповідальності – ось зміст педагогічного мислення й заснованої на ньому діяльності соціального педагога.

Інший компонент професійно-педагогічної культури – духовно-моральний – представлений особистісними якостями.

Учні цінують у педагога глибоке знання предмета, ерудицію, методичну досконалість, проте стає для них учитель життєво значущим, знаходить добру владу над ними й веде за собою завдяки високим людським якостям особистості. Вивченню особистісних якостей учителя присвячені дослідження Ю. Азарова, Б. Ананьєва, О. Бодалєва, Н. Кузьміної, В. Лісовського, В. Сластьоніна, І. Харламова, О. Щербакова та інших учених. За визначенням Л. Божович, якості особистості «становлять результат засвоєння наявних у даному суспільстві форм поведінки» [66, с. 271].

Класифікацію якостей особистості вчителя О. Щербаков будує за ієрархічним принципом, – від якостей особистості, що визначають моральне обличчя кожної людини (загальнолюдські та моральні якості) і не є специфічними для педагогічної діяльності, до якостей, що виявляються в конкретних ситуаціях (практичні вміння і навички): загальнолюдські якості, морально-педагогічні якості, соціально-перцептивні особливості, індивідуально-психологічні особливості та практичні вміння і навички [696, с.3].

До найбільш значущих у професійному сенсі якостей особистості педагога Ф. Гоноболін відносить: покликання та інтерес, здібності до педагогічної діяльності, педагогічну спостережливість, увагу, особливості розумової роботи, ставлення до дітей, вольові якості [183, с.100].

Спільним для класифікацій О. Щербакова та Ф. Гоноболіна є побудова бажаної моделі ідеального вчителя.

Проблема формування якостей особистості педагога була в центрі наукових інтересів й зарубіжних вчених. Так, А. Джерсїлд виявив, що діти надають перевагу педагогам, які володіють такими характеристиками:

- 1) людські якості – доброта, оптимізм, відповідальність, урівноваженість;
- 2) організаторські якості – справедливість, послідовність, чесність, повага інших;
- 3) ділові якості – корисність, демократичність (учитель, що дає дітям право голосу в справах класу), уміння зацікавити, ентузіазм;
- 4) зовнішній вигляд – узагальнений вияв стійких відносин особистості, її діяльності й поведінки [219, с.139].

Японський педагог Томомучі Киучі пропонує модель учителя, яку наділяє професійно значущими, на його думку, ознаками й рисами: здатність одночасно вчити й виховувати, ґрунтовна теоретична освіта, висока культура й усвідомлення цінностей виховання, свобода і відповідальність, причетність до інтелектуальної еліти [543, с. 35].

Індивідуально-педагогічні якості пов'язані з природними задатками. Важливою, на нашу думку, серед них у цій групі є шляхетність особистості. Щирість педагога забезпечує довіру до нього з боку вихованців, без якої не може бути розвитку особистості. Діти дуже тонко відчують будь-яку фальш і вдавання в поведінці, мові. Такому педагогу не вірять, тим більше, не йдуть за ним.

Спілкування – це одна з поширених категорій, описаних у філософській, соціологічній, психологічній та педагогічній літературі. Оскільки кожна із цих наук розглядає феномен спілкування з різних позицій, то його трактування може відрізнятися.

Так, Б. Ломов розглядає спілкування як специфічну форму взаємодії людини з іншими людьми, під час якого здійснюється взаємний обмін уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, установками [390, с. 109].

На думку Б. Паригіна, спілкування є «складним багатогранним процесом, що може виступати в той самий час і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес

їхнього взаємовпливу, і як процес їхнього співпереживання й взаємного розуміння один іншого» [489, с. 317].

Спочатку спілкування виступало базовою категорією соціальної психології та визначалось як взаємодія двох або більше людей з метою обміну пізнавальною, емоційно-оціночною або іншою інформацією. Наприкінці 60-х – на початку 70-х років XX століття на стику соціальної та педагогічної психології з'явилося поняття «педагогічне спілкування», котре стало використовуватися вітчизняними психологами і педагогами.

Для педагога з високим рівнем сформованості професійно-педагогічної культури властива й така якість, як відкритість – доступність дітям, людям. Такій особистості властиве не замикатися в собі, а дарувати щирю увагу вихованцям.

Розгляньмо професійно-педагогічні якості, що мають бути сформовані в процесі професійної підготовки. У цій групі якостей провідними є любов і повага до дітей, інтерес до педагогічної професії. Дитина цікава педагогу не як об'єкт, на який спрямована його діяльність, а як людина, як особистість, зі своїми радостями й прикростями.

Суттєве значення надаємо таким професійно-ціннісним якостям, як: відповідальність, професійний обов'язок, педагогічна справедливість, працьовитість та ін. Ми вживаємо ці поняття в загальноприйнятому в психологічній та педагогічній літературі значенні, тому кожне з них докладно не розкриваємо.

Професійно-педагогічна культура проявляється не тільки в якостях і вчинках, а й у культурі зовнішнього вигляду (його костюм, зачіска, міміка й пантоміміка), і в культурі його мови, в його манерах. Гарні манери – показник зовнішньої культури особистості, і водночас, – це прояв внутрішньої культури педагога, зрілості його моральних переконань і почуттів. Вплив наставника на учнів починається зі сприйняття ними його зовнішності.

Наступний компонент професійно-педагогічної культури – інтелектуальний, що містить знання й загальну ерудицію педагога.

Фундаментом професійно-педагогічної культури є зміст базової професійної освіти, що закладає основи як загальної, так і професійної культури й охоплює: фундаментальну методологічну й світоглядну підготовку; широку гуманітарну підготовку; теоретичну й практичну підготовку із профілюючих дисциплін; творчу підготовку за фахом; підготовку в галузі науково-дослідної роботи, формування навичок самостійної творчої діяльності.

Однак тільки загальної ерудиції в галузі різних наук і знання науки предмета, що викладається, мало. Особливо важливими у структурі знань соціального педагога є педагогічні знання, в яких проявляються й суспільно-політичні, і спеціальні наукові (в галузі спеціальності), і психологічні знання.

У сучасній педагогічній теорії система педагогічних знань учителя розглядається, виходячи, по-перше, з функцій самої педагогічної науки й, по-друге, зі структури професійної діяльності вчителі. Це взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних і практичних знань (Н. Кузьміна, І. Огородников, М. Скаткін, В. Сластьонін та ін.), поєднання науково-теоретичних й конструктивно-технічних знань, або нормативна, регулююча діяльність учителя, (В. Краєвський), змістовних й операційних знань (М. Скаткін), єдність фундаментальних та інструментальних знань (С. Архангельський), теоретичних і практичних знань (Ю. Кулюткін), технологічних знань (В. Безпалько).

Володіння системою педагогічних знань допомагає соціальному педагогу успішно виконувати професійні функції вихователя, викладача, організатора й т.д. Реалізуючи ці функції, він виконує різні конкретні види педагогічної діяльності. На думку О. Абдулліної, система загальнопедагогічних знань, якими має опанувати майбутній учитель, може розглядатися як єдність чотирьох підсистем, що самостійно існують і в той самий час органічно взаємозалежні й взаємообумовлені: знання основ

методології педагогіки, знання основ дидактики, знання основ теорії виховання, знання основ школознавства [1, с. 72].

Вивчаючи проблему ролі педагогічної практики у формуванні основ педагогічної культури студентів – майбутніх педагогів, Т. Білоусова пропонує свою структуру педагогічних знань, додаючи при цьому технологічні знання: методологічні, теоретичні, методичні, технологічні знання [73, с.24].

Ми поділяємо думку дослідників, які вважають професійно-педагогічну культуру інтегральною якістю особистості педагога, котра характеризує результат його професійного розвитку як професіонала; ступінь оволодіння стратегією й тактикою творчої діяльності, що забезпечує її ефективність, і як мету професійного самовдосконалення [200; 320].

Отже, виявлене в сучасній педагогічній науці різноманіття термінів і підходів до визначення професійно-педагогічної культури свідчить про актуальність цієї проблеми у світлі визначення зв'язків між розвитком культури майбутнього педагога, відтворенням людської культури й удосконаленням освітнього процесу.

Поеднуючи в собі характеристики культури особистості, культури фахівця й загальної культури, професійно-педагогічна культура сприяє розвитку соціально-педагогічних відносин студента в освітньому середовищі й відтворює в собі зміни, що відбуваються в ньому.

1.2. Особливості розвитку професійно-педагогічної культури соціального педагога

За сучасних умов конкурентоздатним ресурсом особистості та діяльності соціального педагога є не стільки спеціальні знання, володіння інформацією, оволодіння технологією виховання, скільки професійно-педагогічна культура, що забезпечує вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати та передавати цінності, особистісний розвиток

студента.

Для розуміння сутності ППК майбутніх соціальних педагогів нам необхідно опиратися на педагогічні положення, що стосуються організації вищої освіти: «учити тому, що необхідно в практичній роботі після ВНЗ; враховувати вікові, соціально-психологічні й індивідуальні особливості студентів»; здійснювати професійну спрямованість навчання й виховання, реалізовувати органічне поєднання навчання з науковою, суспільною й виробничою діяльністю [521, с.157].

Нині в умовах загальних тенденцій розвитку суспільства та педагогічної освіти виникло декілька перспектив:

- розробка нових підходів до практики виховання молоді;
- розширення соціокультурних функцій школи;
- розробка державних і суспільних заходів допомоги соціально незахищеним;
- створення нових форм служби соціальної допомоги дітям, соціалізація яких порушена [693, с.106].

Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності посилюється в цілому та орієнтується на цілісний підхід до людини, захист її інтересів і потреб.

У суспільстві стверджується розуміння соціально-педагогічної діяльності не як професійного милосердя або добродійності, а як елемента конструктивних соціальних змін у загальнолюдському контексті, проектування умов для успішного соціального функціонування.

У зв'язку з цими змінами інших функцій та змісту набуває система педагогічної освіти. Її сучасний стан можна схарактеризувати як стан активного пошуку.

Спираючись на вітчизняні історичні традиції й світовий досвід, на розвиток сучасної теорії та практики педагогічної діяльності в середовищі, розвиваються служби соціально-педагогічної й психологічної допомоги дітям, удосконалюється підготовка педагогів - професіоналів більш високого

рівня.

Характеризуючи сучасну систему освіти, С. Шмачиліна підкреслює, що нині освіта не просто соціальна сфера, а інвестиція в майбутнє [686, с.116]. Ось чому соціальна педагогіка є не тільки базою забезпечення професійної діяльності широкого кола вихователів, а й частиною соціальної культури, необхідної будь-якому члену суспільства.

Соціальна освіта може бути розглянута як у широкому, так і вузькому сенсі. Соціальна освіта в широкому значенні містить у собі низку взаємозалежних аспектів: соціальна освіта як цінність, як система, як процес, як діяльність, як результат [599; 600].

Соціальна освіта як соціальна система функціонує за власними законами та має низку ознак, серед яких можна виокремити цілеспрямованість, цілісність, структурність, взаємодію із середовищем та іншими системами. Проте вона є і педагогічною системою, оскільки в центрі її процес становлення людини, значна кількість людей; спосіб функціонування, тобто педагогічна діяльність. «Вона – живий організм, котрий здатний розвиватися, виступає як багатомірна, багатозначна, відкрита, існуюча в часі й просторі» [42, с.73].

Соціальна освіта як діяльність пов'язана з професійною діяльністю працівників соціальної сфери (соціальні педагоги, соціальні працівники, реабілітологи тощо) та процесом їхньої підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації. У цьому контексті соціальна освіта може розглядатися у вузькому сенсі.

У вузькому значенні цього слова соціальну освіту ми, разом з науковцями В. Поліщук, С. Шмачіліною, будемо розуміти професійну підготовку фахівців для роботи в соціальній сфері, що включає всі рівні професійної освіти: початкову, середню, вищу і післядипломну, а також підготовку та перепідготовку кадрів [511; 686].

Соціальній роботі присвячені праці російських науковців В. Бочарової, Л. Гуслякової, В. Жукова, І. Зимньої, Р. Куличенко, А. Мудрик, В. Нікітіна,

Р. Овчарової, С. Тетерського, М. Фірсова [84; 204; 356; 439; 461; 471; 600; 630; 633; 651] та ін.

Значний внесок у розробку професіограми соціального педагога здійснено В. Бочаровою, М. Галагузовою, Ю. Галагузовою, В. Нікітіним, В. Сластьоніним [84; 117; 118; 461; 585] та ін.

Окремі аспекти професійної підготовки соціального педагога й соціального працівника стали предметом дисертаційних досліджень В. Запорожець, І. Клемантович, В. Масленнікової, О. Потрікеєвої, Г. Русанової [256; 300; 411; 525; 555] та ін.

Професійна підготовка соціальних педагогів, на думку Р. Вайноли, є складовою частиною соціальної освіти, що має багаторівневий і багатоаспектний характер, є процесом і результатом формування, шляхом засвоєння системи професійних знань, умінь та навичок [92, с.159].

Сучасний етап формування професійно-педагогічної культури соціальних педагогів необхідно пов'язати з розумінням соціальної освіти в широкому сенсі цього слова «як формування, відтворення певного менталітету, системи соціокультурних принципів, смисложиттєвих орієнтацій, соціальних ідеалів, що становлять фундамент соціальної культури, суспільного інтелекту, способу життя народу, націй, людської спільності, а також масової соціальної освіти, соціального виховання широких верств населення, формування в них уміння жити в умовах взаємодії в соціумі» [204, с.10].

На думку Л. Гусякової, соціальна освіта може бути представлена у вигляді:

- формальної освіти (загальноосвітньої та професійної), що завершується видачею атестата (диплома, свідоцтва, сертифіката та ін.);
- неформальної освіти (додаткової традиційної), що відбувається в освітніх установах або в громадських організаціях, клубах, гуртках, у сфері довузівської підготовки та ін. і звичайно не супроводжується видачею документа (ЗМІ, Інтернет);

- інформальної освіти (безпосередньої), що становить індивідуальну пізнавальну діяльність, котра супроводжує повсякденне життя людини та необов'язково носить цілеспрямований характер й опосередкованої – соціальний досвід, традиції, норми й правила спілкування [Там само, с.10].

Отже, за допомогою соціальної освіти кожна людина має одержати рівні можливості адаптуватися до вимог соціально-економічних змін і брати активну участь у соціально-педагогічному процесі.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів повинна мати за орієнтир риси сьогоденного європейського ідеалу особистості: відкритість новим знанням як у навчанні, так і у фаховій підготовці, зростання незалежності від таких традиційних чинників соціалізації, як сім'я, релігія, політичні і громадські рухи; віра у власні сили, неприйняття позиції пасивності при зіткненні з труднощами; прагнення посісти належний соціальний статус; планування власного життя; дедалі активніше брати участь у суспільно-політичному житті; прагнення отримати якомога більше інформації для подальшого саморозвитку, – вважає А. Капська [290, с.55].

Проблема формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів вимагає аналізу їхньої діяльності, що відрізняється складністю й різноманітністю завдань. Адже вона носить динамічний характер та є відкритою системою для формування особистості. «Крім удосконалення та розширення індивідуальних можливостей в діяльності, відбувається розвиток й інших здібностей, а саме усього спектру індивідуальних якостей» [4, с. 115].

На думку В. Сластьоніна, для розуміння сутності ППК необхідно мати на увазі такі положення, що розкривають зв'язок загальної та професійної культури, її специфічні особливості:

- професійно-педагогічна культура — це універсальна характеристика педагогічної реальності, що виявляється в різних формах існування;
- професійно-педагогічна культура становить інтеріоризовану загальну культуру та виконує функцію специфічного проектування загальної

культури в сферу педагогічної діяльності;

- професійно-педагогічна культура — це системне утворення, що охоплює низку структурно-функціональних компонентів, має власну організацію, вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем та володіє інтегративною властивістю цілого, яке не зводиться до властивостей окремих частин;

- одиницею аналізу професійно-педагогічної культури стає творча за своєю природою педагогічна діяльність;

- особливості реалізації та формування професійно-педагогічної культури вчителя обумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними та віковими характеристиками, соціально-педагогічним досвідом особистості [582, с.32-33].

Для того, щоб визначити сутність категорії «професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога», проаналізуємо її розвиток у вітчизняній педагогічній науці.

Насамперед, зазначимо, що за останні роки в Україні значно зросла кількість науково-практичних досліджень із соціальної педагогіки. Збільшується число кандидатських та докторських дисертацій, відповідно зростає кількість публікацій у фахових виданнях.

Серед напрямів цих досліджень можна виокремити:

- розкриття теоретико-методичних основ професійної підготовки соціального педагога в Україні та за рубежом;

- формування професійної культури, професійних якостей соціального педагога;

- підготовка соціального педагога до окремих напрямів соціально-педагогічної діяльності.

Зміст професійної підготовки соціальних педагогів науковці розглядають з різних позицій: професійне становлення соціальних педагогів, професійна компетентність соціального працівника у структурі його професіоналізму (С. Архипова); інтегрований підхід до актуальних питань

соціально-педагогічної теорії і практики (І. Богданова); зміст соціально-педагогічної діяльності, форми та методи її здійснення (О. Безпалько, І. Зверєва); професійна підготовка соціальних педагогів, технології і функції соціально-педагогічної роботи (А. Капська); психологічний, педагогічний і управлінський аспекти професійної підготовки соціальних педагогів (Л. Міщик); теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. Поліщук); підготовка майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності з позицій системного підходу, соціально-педагогічні технології (С. Харченко); педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки (Р. Вайнола); теорія і практика організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів (І. Доброскок).

На думку В. Поліщук, професійна підготовка соціальних педагогів є процесом і результатом оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями, які є основою формування готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності [512, с.171].

Вважаємо, що зазначені автором особливості професійної підготовки важливі для формування ППК.

Професійну підготовку майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу Р. Вайнола визначає як систему організаційно-методичних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок [92, с.97]. Автор приділяє особливу увагу особистісним якостям соціального педагога, розглядаючи їх як основу професійної підготовки майбутнього фахівця.

За останні роки здійснено низку досліджень з питань підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема: підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності (О. Філь); підготовка соціальних педагогів до гувернерської діяльності (О. Шароватова); формування валеологічної грамотності майбутніх

соціальних педагогів у процесі професійної підготовки (Л. Пакушина); підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю (Р. Чубук); підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників (О. Тютюнник); підготовка майбутнього соціального педагога до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин (І. Сидорук); формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики (В. Багрій); підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін (О. Пожидаєва).

Ці дослідження є досить важливими для нашого дослідження в контексті вдосконалення змістового забезпечення фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Для визначення педагогічних засад професійно-педагогічної культури важливо розглянути функції, котрі виконує соціальний педагог у професійній діяльності.

Г. Мухаметзянова вважає, що «...будь-який соціальний педагог реалізує у своїй діяльності низку конкретних соціально важливих функцій:

- організаторську (діяльність із залучення дітей до праці, до професійної орієнтації, до залучення населення соціуму в культурно-дозвіллевий розвиток та ін.);
- прогностичну (прогнозування процесу соціального розвитку дітей, розвитку соціокультурного процесу в соціумі);
- профілактично й соціально-терапевтичну (приведення в дію соціально-правових, юридичних, психологічних та інших механізмів попередження й подолання негативних впливів на особистість);
- організаційно-комунікативну (уведення особистості в коло спілкування з людьми, природою, цінностями культури тощо, що формують негативне відношення в людей до зла, несправедливості й потворного);

- соціально-виховну (допомога у розв'язанні життєвих проблем особистості, у розвитку її творчого потенціалу, у подоланні труднощів у навчальній і комунікативній діяльності, у виправленні моральних дефектів особистості, що проявляються в соціальній й протиправній поведінці)» [446, с.286].

М. Галагузова до функцій соціально-педагогічної діяльності відносить: діагностичну, прогностичну, посередницьку, корекційно-реабілітаційну, охоронно-захисну; запобіжно-профілактичну, евристичну [117, с.25].

Український науковець А. Капська вважає, що соціально-педагогічна діяльність є однією з багатограних і об'ємних видів професійної діяльності [287, с.15].

На думку професора В. Поліщук, домінуючими функціями соціально-педагогічної діяльності на макрорівні є організаційно-управлінська, дослідницька, прогностична, пропагандистсько-просвітницька, моніторингово-оціночна, моніторингово-координаційна, діагностико-прогностична, функція впливу на соціальну політику й функція забезпечення соціально-педагогічного компонента в діяльності різноманітних відомств і структур, засобів масової інформації.

На мезорівні соціально-педагогічної діяльності провідними функціями є комунікативна, посередницька, організаційно-регулятивна, профілактична, соціально-терапевтична, соціально-виховна, просвітницько-виховна, соціально-реабілітаційна, координаційно-посередницька.

На мікрорівні – діагностична, прогностична, педагогічно-терапевтична, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, мобілізаційно-спонукальна, реабілітаційно-адаптивна, попереджувально-профілактична [512, с.132].

Деякі дослідники вважають, що діяльність соціального педагога має бути спрямованою на допомогу людям у різних сферах діяльності, а саме: соціально-педагогічній, правозахисній, культурно-просвітницькій, дозвіллевій, організаційно-методичній, управлінській, дослідницькій, агітаційно-пропагандистській [348, с.41].

Залежно від функцій, що виконуватиме соціальний педагог, будуть відповідно розвиватися й компетентності, котрі входять у структуру його професійно-педагогічної культури.

Ми поділяємо точку зору Г. Мухаметзянової про те, соціальний педагог – це «посередник, з'єднувальна ланка між особистістю, сім'єю та навколишнім середовищем, що активно впливає на педагогічно доцільне перетворення цього середовища» [448, с.85].

Науковці вважають, що діяльність соціального педагога, перш за все, зорієнтована на всі категорії населення, людей різного віку, різних професій, соціальних груп, на роботу з людиною у контексті особистість – середовище, де в епіцентрі завжди має бути людина і зусилля соціальних педагогів мають спрямовуватися на вирішення її проблем [288; 512; 585].

В. Бочарова та Є. Максимова [83; 400] вважають, що у функціональному й рольовому призначенні соціального педагога незалежно від його спеціалізації особливого значення набувають його вміння «створювати і розвивати стосунки між людьми, людиною та її оточенням», «активізувати зусилля своїх підопічних стосовно вирішення їх проблем», «бути посередником і налагоджувати відносини між конфліктуючими індивідами, групами», «забезпечувати міжінституційні зв'язки». На нашу думку, зазначені вміння є важливими складовими професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери.

Ще 22 квітня 1991 р. рішенням Колегії Держкомітету СРСР з народної освіти «Про організацію соціальної служби допомоги дітям» (№8/1 від 22.04.91р.) було схвалено кваліфікаційну характеристику соціального педагога й визначено основні види допомоги, які має надавати соціальний педагог дітям.

Нині у нашій державі основні напрями діяльності соціального педагога навчального закладу визначаються «Положенням про психологічну службу системи освіти України», затвердженим наказом Міністерства освіти України 3 травня 1999 року (№ 127 від 03.05.1999 р.) [457].

Освітньо-кваліфікаційна характеристика зі спеціальності 7.010105 «Соціальна педагогіка», напряму підготовки 01.01 «Педагогічна освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня 7.010105 «Спеціаліст», кваліфікації «Соціальний педагог» передбачає, що узагальненим об'єктом діяльності для освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» є вищі навчальні заклади всіх рівнів акредитації, науково-дослідні установи, сфери управління, виробництва, соціальних служб, підприємства, тощо.

Оскільки безпосереднім предметом соціально-педагогічної діяльності є управління соціалізацією, проектування й організація педагогічно орієнтованого мікросоціуму, що містить для цього всі умови, вона може бути визначена як соціономічна. Тому для неї можуть бути характерні принципи, що мають відношення до педагогічної діяльності.

Вивчення наукової літератури дозволяє нам визначити принципи, що характеризують соціально-психологічну спрямованість соціально-педагогічної діяльності:

- безумовне позитивне ставлення до дитини, емпатія, конгруентність;
- принципи соціальної доцільності дій, поєднання соціальних цінностей, соціальної традиції, опора на запас соціальних знань;
- принципи орієнтації на соціальні характеристики іншого індивіда, соціальної адаптації, досягнення мети, соціальної інтеграції, підтримки ціннісного стандарту;
- принцип історичності соціальної діяльності.

Отже, принципи соціально-педагогічної діяльності відображають її педагогічний характер як домінуючий, проте, на нашу думку, вони охоплюють також характеристики соціальної роботи, корекційно-виховної роботи, психологічної практики.

Принципи діяльності реалізуються в її змісті. Зміст професії «соціальний педагог» одержав у науковців різне наповнення. У таблиці 1.2 наведено її трактування.

**Основні підходи до трактування професії «соціальний педагог»
вітчизняними та зарубіжними вченими**

Автор	Основні підходи
1	2
Ю. Галагузова [118]	У центрі уваги соціального педагога знаходиться соціалізація дитини, її успішна інтеграція в суспільство як альтернатива відокремленню, «випадінню» з нормальних соціальних відносин;
А. Алексюк [11]	Фахівець, зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності;
А. Капська [289]	Фахівець, що має належну підготовку, і зайнятий соціально-педагогічною діяльністю в соціумі, посередник між особистістю й державними (або громадськими) соціальними службами, органами, що мають захищати інтереси людини, особливо дітей і молоді, провідний організатор соціально-педагогічної діяльності, наставник, соціальний терапевт, соціальний захисник, громадський діяч;
О. Безпалько [40]	Соціальний педагог вивчає: психолого-медико-педагогічні особливості дітей та молоді; умови їх життя в мікросоціумі; виявляє інтереси, потреби, труднощі, проблеми, конфліктні ситуації відхилення в поведінці дітей та молоді; надає їм своєчасну допомогу та підтримку; виступає посередником між особистістю та організацією, сім'єю, фахівцями різних соціальних служб, відомств та адміністративних органів; здійснює реабілітацію дітей-інвалідів; організовує роботу з дітьми та молоддю за місцем проживання; забезпечує соціальний супровід дітей-сиріт; працює з метою профілактики негативних явищ серед дітей та молоді;

1	2
І. Зверєва [260]	Вивчає і використовує реальні можливості виховного потенціалу суспільства в зв'язку з системою діючих соціальних чинників;
В. Поліщук [512]	Створює систему соціально-педагогічного сприяння реалізації життєвих потреб і можливостей кожної людини, поліпшення якості її життя.

Міністерством освіти та науки України затверджено спеціалізації до спеціальності «Соціальна педагогіка» 010105, зокрема: практична психологія, соціально-правовий захист, соціально-педагогічна робота з громадськими, дитячими та молодіжними організаціями, соціально-педагогічна робота в пенітенціарних установах, психолого-педагогічне консультування в реабілітаційних центрах, організатор соціально-виховної діяльності в школах інтернатного типу, соціальний супровід дітей з обмеженими функціональними можливостями, соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки. Відповідно до визначених спеціалізацій сфера працевлаштування та назва посади може суттєво змінюватися [512, с.141].

Ми погоджуємось з думкою Р. Вайноли, що до основних вимог забезпечення ефективності змістового наповнення професійної підготовки студента можна віднести: забезпечення єдності освітніх та професійних змістових блоків; створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища; застосування різноманітних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; координацію змісту професійної підготовки відповідно до індивідуально-типологічних особливостей студента, рівня його особистісного розвитку; залучення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності [92, с.159].

Проаналізуємо дослідження, що мають важливе значення для

розкриття питання формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Одним з перших досліджень, присвячених підготовці соціального педагога, була докторська дисертація Л. Міщик «Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти» (1997 р.). В основу професійної підготовки і формування особистості соціального педагога, на думку автора, повинен бути покладений системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи. З позиції системного підходу всі ланки педагогічної освіти мають максимально стимулювати активний стан усіх основних структурних компонентів особистості соціального педагога в їх єдності. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу передбачає моделювання процесу навчання і виховання студентів, структури соціально-педагогічної діяльності. Індивідуально-творчий підхід, долаючи масово-репродуктивний характер сучасної педагогічної освіти, виводить її на особистісний рівень, забезпечує вияв і формування в студентів творчої індивідуальності [430].

У дослідженні «Формування професійно-етичної культури соціального педагога» (2001 р.) О. Пономаренко розробила морально-психологічну модель соціального педагога, що включає такі цінності: творчий характер і соціальна значущість його праці, можливість самореалізації, любов і прихильність до дітей, тактовність і толерантність, доброзичливість, справедливість, принциповість, здатність правильно оцінити внутрішній стан іншої людини, співчувати, співпереживати, бути прикладом для наслідування, стимулювати чи втішати людину, добирати необхідний стиль спілкування, самостійність і творчість у прийнятті рішень тощо. На думку вченого, ці якості можуть проявлятися лише завдяки усвідомленій, цілеспрямованій й соціально орієнтованій діяльності фахівця [520]. Саме тому високий рівень таких якостей у соціального педагога забезпечить можливість налагодження ефективної соціально-педагогічної взаємодії з учнями, з батьками та колегами.

У дисертації «Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога» (2001 р.) О. Гура зазначає, що професійні комунікативні якості соціального педагога є базовими, інтегративними характеристиками, що визначають продуктивність реалізації всіх функцій професійної діяльності фахівця [198]. Професійні комунікативні якості соціального педагога є базовими, інтегративними характеристиками, які визначають продуктивність реалізації всіх функцій професійної діяльності фахівця

У монографії Л. Штефан (2002 р.) розкрито еволюцію соціальної педагогіки як самостійної галузі наукового знання в Україні в 1920 - 1990-х рр.

На підставі аналізу конкретно-історичних обставин та зв'язків соціальної педагогіки з іншими науками про людину автором обґрунтовано етапи розвитку цієї науки: 1920-ті – перша половина 1930-х рр. – інтенсивної розробки соціально-педагогічної теорії та практики; друга половина 1930-х – перша половина 1950-х рр. – нагромадження практичного досвіду соціальної роботи; друга половина 1950-х – перша половина 1980-х рр. – відродження соціальної педагогіки в системі наук про людину; друга половина 1980-х – 1990-ті рр. – розвитку соціальної педагогіки як системи. Автор розкрив суть соціальної педагогіки як науки, суспільно-політичні, соціально-економічні й організаційно-педагогічні передумови її зародження, узагальнив зміст, провідні напрями, форми та методи соціально-педагогічної діяльності, що стосується роботи з дітьми різних категорій на кожному з етапів розвитку соціально-педагогічної теорії [690].

У цей період серед дисертаційних робіт з'являються дослідження, в яких висвітлюються проблеми підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у різних країнах світу (Л. Віннікова, Н. Собчак, С. Когут).

У докторській дисертації А. Рижанової «Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному аспекті» (2004 р.) визначені теоретико-

методологічні основи та предметна сутність соціальної педагогіки через аналіз її розвитку в соціокультурному контексті та обґрунтовано на цих засадах перспективи вдосконалення соціальної галузі педагогіки в умовах формування культури інформаційної доби людства, у період зміни ціннісних орієнтацій культури України від тоталітарних до демократичних [547].

У науковій праці Г. Локаревої «Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування» (2005 р.) доведено, що професійне спілкування соціального педагога є необхідним елементом, який визначає характер, процес та результат усіх видів та напрямів діяльності фахівця. Підготовка студентів повинна базуватися на певних організаційно-педагогічних умовах, серед яких автор називає такі: спрямованість у підготовці фахівця на особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки взагалі і професійного спілкування зокрема; урахування специфіки професійного спілкування соціального педагога, посилення гуманістичної спрямованості змісту, форм та методів підготовки майбутнього фахівця; творче ставлення до застосування художньо-естетичної інформації в навчально-виховному процесі; використання моделі, що включає кількісні та якісні показники характеристик фахівця як еталона високого професійного рівня спілкування соціального педагога з клієнтом та іншими суб'єктами спілкування; використання пакета діагностик для виявлення у студентів умінь і здібностей до професійного спілкування та рівня сприйняття художньо-естетичної інформації; реалізація методики використання художньо-естетичної інформації як дидактичного засобу у формуванні вмінь та навичок професійного спілкування у студентів [388].

У монографії О. Безпалько «Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді» (2006 р.) визначено передумови розвитку соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді в громадах різного типу (православних братствах, сільських громадах, містах, мікрорайонах міст, громадських об'єднаннях), схарактеризовано

зміст і форми соціальної підтримки та соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в історичному ракурсі [40]. Дослідниця переконана, що за своєю сутністю соціально-педагогічна робота з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді є місцевим рівнем соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється із використанням відповідних форм та методів. Зараз вона забезпечується переважно діяльністю державних та неурядових організацій шляхом надання ними соціальних послуг та впровадження відповідних соціально-педагогічних технологій і форм роботи [40].

У докторській дисертації В. Поліщук «Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти» (2006 р.) обґрунтовано концепцію професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти та розроблено модель соціально-педагогічної діяльності, модель особистості соціального педагога і модель системи професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти, обґрунтовано основні системотвірні та структурні її компоненти; з'ясовано особливості їх функціонування; виявлено й охарактеризовано основні етапи становлення і розвитку професійної підготовки соціальних педагогів; визначено педагогічні умови ефективності функціонування системи професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти; здійснено прогностичне обґрунтування її розвитку в Україні [512].

У дослідженні «Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів» (2007 р.) О. Москалюк визначила сутність та педагогічні умови формування професійної спрямованості в студентів спеціальності «Соціальна педагогіка», серед яких: забезпечення чіткої орієнтації навчального процесу на професійну діяльність соціального педагога; використання в навчальному процесі форм і методів активного моделювання професійної діяльності соціального педагога; залучення студентів до пошукової діяльності щодо розв'язання актуальних проблем у роботі соціальних педагогів; створення сприятливої емоційної атмосфери для активного професійного самовираження [438].

У праці «Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу» (2008 р.) З. Бондаренко відзначає, що волонтерська робота майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу – важлива складова частина виховання та підготовки студентів до професійної діяльності [78]. Поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до волонтерської роботи» автор розуміє як інтегративне особистісне утворення, ядро якого складають позитивне ставлення до професії, наявність певного комплексу знань, умінь та професійно-особистісних якостей, потрібних для успішного здійснення волонтерської роботи [Там само, с.16].

Дійсно, студенти – волонтери реалізують важливі просвітницько-профілактичні програми та соціально-рекламні кампанії зі здорового способу життя, спрямовані на попередження наркозалежності, ВІЛ-інфікування тощо. У процесі волонтерської роботи відбувається формування професійно-особистісних якостей соціального педагога як складових ППК, а теоретичні знання переходять в особистісні переконання.

Під професійною підготовкою соціальних педагогів у науковій праці «Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах» (2006 р.) З. Фалинська розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління [645]. Ми поділяємо думку дослідниці стосовно того, що для забезпечення високого рівня професійної підготовки соціальних педагогів необхідно налагодити тісний зв'язок теорії з практикою соціально-педагогічної роботи.

У монографії «Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки» (2008 р.) Р. Вайнола порушує такі важливі проблеми: професійна підготовка майбутнього соціального педагога в педагогічній теорії; сучасні моделі професійної підготовки

соціального педагога в контексті його особистісного розвитку; особливості особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі його професійної діяльності; особистісні якості соціального педагога як професійний інструментарій, форми та методи особистісного розвитку майбутнього соціального педагога, педагогічні закономірності розвитку цього явища тощо [91]. Особистісний розвиток студента автор визначила як оформлення досягнутого в певний період навчання на конкретному етапі підготовки студентів рівня розвитку особистісних якостей; знань, умінь, досвіду професійної діяльності [Там само, с.380].

У докторській дисертації «Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності» (2008 р.) І. Ковчина визначила закономірності й особливості специфіки професійної підготовки студентів до соціально-правової діяльності як інноваційної форми освіти в умовах динамічного розвитку інтеграційних процесів, що впливає на функціональні взаємозв'язки педагогічної та соціально-правової діяльності [312]. У модель підготовки майбутніх соціальних педагогів педагогічного університету до соціально-правової діяльності, що розглядається як компонент загальної фахової підготовки соціального педагога за усіма профілями, на думку автора, входить п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний, змістовий, процесуальний, комунікативний і соціально-правовий.

Змістом мотиваційного компонента виступають ціннісні орієнтири людства, які спрямовані на соціальний правозахист та прапорядок; фундаментальність змістового компонента обґрунтовує цілісна система соціально-правових знань, що розкриває суспільно значущі соціальні та правові процеси і визначає характер проектування майбутнім фахівцем своєї діяльності; процесуальний компонент забезпечує здатність застосовувати набуті знання і вміння та їх репродуктивність; комунікативний компонент підтримує діалогічність майбутньої діяльності; соціально-правовий виступає базисом майбутньої професійної діяльності і забезпечує як готовність до

соціально-правової діяльності, так і до наукового застосування [Там само, с.31].

У ці роки професійна підготовка фахівців соціальної сфери за кордоном, зокрема в Німеччині, Австрії та Франції, є предметом наукових пошуків О. Пришляк, О. Павлішак та Г. Лещук.

Дослідниця Т. Лесіна в праці «Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності» (2009 р.) визначає анімаційну діяльність як напрям соціально-педагогічної діяльності фахівця, спрямовану на реалізацію фахово обґрунтованих дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, сприяння інтеграції людей у соціокультурний простір через залучення їх до просоціальної діяльності [378, с.13-14].

Досить важливим для нашої роботи є дослідження Т. Спіріної «Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу». Дотримання діяльнісної теорії походження культури, «тому що в процесі своєї праці людина створює матеріальні та духовні цінності, що потім стають результатом цієї діяльності, тобто культурою, а сама людина є її носієм», дозволило автору визначити сутність професійної культури майбутніх соціальних педагогів. Під професійною культурою майбутніх соціальних педагогів науковець розуміє інтегративну властивість особистості фахівця, що містить у собі сукупність інтелектуальних, духовних, творчих, педагогічних здібностей; стиль соціально-педагогічної діяльності, що склався, сформований на основі загальної культури, позитивного досвіду, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок при засвоєнні педагогічних цінностей і створенні технології в сполученні з творчим підходом у вирішенні педагогічних завдань, що дозволяють ефективно й якісно здійснювати педагогічну діяльність, спрямовану на сприяння розвитку дітей, підлітків і молоді в різних соціумах [608, с.71].

У дисертації обґрунтовано критерії сформованості професійної

культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: ціннісне ставлення до педагогічної дійсності, технолого-педагогічна готовність, творча активність особистості. У процесі дослідження визначено оцінки прояву показників сформованості професійної культури майбутніх соціальних педагогів – усвідомлення педагогічних знань, визнання цінностей суб'єкт-суб'єктних відносин, задоволеність педагогічною професією, розуміння й оцінка цілей і завдань педагогічної діяльності; володіння різними її видами й уміннями для вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінно-інформаційних завдань; інтелектуальна активність, педагогічна інтуїція й імпровізація, динаміка творчої активності.

Питання формування професійних інтересів майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі педагогічного університету висвітлено у дисертаційному дослідженні Л. Смерчак (2009 р.). Автором визначено поняття «професійні інтереси соціального педагога» як позитивну емоційну спрямованість особистості на інтегровану сукупність професійних видів соціально-педагогічної діяльності, її об'єкти, зміст і технологію, теоретико-методичні та практичні аспекти, для яких характерна тісна взаємодія мотиваційної, інтелектуально-пізнавальної та діяльнісно-вольової сфер особистості. До педагогічних умов ефективного формування професійних інтересів майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі педагогічного університету, як підтверджують результати дослідження, належать: цілеспрямований, комплексний підхід до формування різних видів професійних інтересів майбутніх соціальних педагогів; наступність у виконанні визначених завдань, дотримання у формуванні професійних інтересів діагностично-спрямовального, процесуально-формуального, результативно-моніторингового етапів; урахування особливостей спеціалізації майбутніх соціальних педагогів; урізноманітнення форм, методів і засобів формування професійних інтересів; інтеграція теоретичної та практичної підготовки студентів із активним залученням їх до самостійної

соціально-педагогічної діяльності [590].

У дослідженні «Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики» (2010 р.) В. Багрій розкрила значення педагогічної практики як форми навчання, що є провідною в процесі систематизації, закріплення та використання соціально-педагогічних, психологічних знань у практичній діяльності, а також під час формування професійних умінь [33].

Отже, аналіз динаміки розвитку проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери в сучасних наукових дослідженнях, переконує, що питання формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів актуальне і зумовлене вимогами часу.

Нині на перший план виходить культуротворча складова змісту освіти. Тому даючи знання студентам, необхідно виходити з їх значення в формуванні загальної культури, виховання творчої особистості, яка усвідомлює свою відповідальність перед суспільством. Головною метою освіти стає нова парадигма, відповідно до якої освіта – невід’ємна частина культури. А формування професійно-педагогічної культури особистості здійснюється шляхом введення молоді в світ культурного досвіду, створеного в ході історичного розвитку людства, включаючи і його нинішній етап.

Питання формування педагогічної, професійної, професійно-педагогічної культури соціального педагога/соціального працівника є предметом наукових пошуків багатьох учених як в Україні, так і за її межами.

Серед російських досліджень, присвячених питанням формування професійної культури майбутніх фахівців соціальної сфери, досить ґрунтовним є докторська дисертація І. Клемантович «Формування професійної культури соціального педагога в процесі вузівської освіти». На думку автора, сутність професійної культури соціального педагога як сукупності загальної культури особистості полягає в її поєднанні з

інтегрованими фундаментальними знаннями й узагальненими вміннями, особистісними й професійно-значущими якостями, що показують високий рівень технологічності, майстерності, демонструють творчий підхід до організації продуктивної педагогічної діяльності в соціумі, готовність до самовдосконалення [300, с.13].

Науковець розкриває систему формування професійної культури соціального педагога, що включає сукупність компонентів цілісного педагогічного процесу (від мети до результату), зорієнтовану на професіограму й кваліфікаційну характеристику соціального педагога, має випереджальний характер навчання, варіативні технології й високий рівень майстерності [Там само, с.13].

У науковій праці О. Потрикєєвої «Розвиток професійно-педагогічної культури студентів факультету соціальної педагогіки» визначено педагогічні умови розвитку цієї характеристики: забезпечення цілісності, безперервності, варіативності й інтегративності професійної підготовки студентів; використання методів активного навчання на практичних, семінарських заняттях, в індивідуальній, самостійній роботі студентів; створення умов для самоосвіти й самовиховання студентів у процесі їхньої професійної підготовки; поєднання теоретичної підготовки студентів з їхньою практичною діяльністю; акцент на засвоєння студентами психолого-педагогічних знань, педагогічних цінностей і формування педагогічних умінь і навичок, що відповідають кваліфікаційним вимогам до фахівця; високий рівень розробленості педагогічної технології розвитку професійно-педагогічної культури студентів; системний підхід у професійній підготовці студентів факультету соціальної педагогіки [525, с.100].

Більшість науковців, які досліджують проблему професійно-педагогічної культури, звертаються до досвіду педагогів-практиків, вивчають рівні цього педагогічного явища, способи та форми їх підвищення, важливі під час вдосконалення педагогічної майстерності педагога - професіонала. Адже професіоналізм як соціально значуща якість особистості виникає як

результат засвоєння нею цінностей загальної, спеціальної (обмежена певною сферою знань, умінь, навичок) та професійно-педагогічної культури [276]. Тому ми вважаємо професіоналізм домінантним у феномені професійно-педагогічної культури.

Фундаментом розвитку професійної майстерності майбутнього соціального педагога, що надає йому глибини й усвідомлення дій, є професійні знання [1, с.34]. Ці елементи утворюють кістяк високого рівня професіоналізму в діяльності і забезпечують стійкість системи.

Визначення функцій професійно-педагогічної культури здійснено в дослідженнях І. Ісаєва. Виходячи зі специфіки діяльності викладача ВНЗ, яку він розуміє як багатоманітність видів відносин та спілкування, автором виокремлено такі основні *функції* професійно-педагогічної культури: гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, нормативну, навчальну та виховуючу.

Усі перераховані функції відповідають специфіці соціально-педагогічної діяльності, тому можуть бути розглянуті як функціональні елементи професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога.

У майбутніх соціальних педагогів, на нашу думку, необхідно сформувати такі види здібностей: спеціальні здібності з основ педагогічного такту; загальні здібності з культурно-освітньої і професійної діяльності; організаторські здібності, що виявляються в таких особливостях, як швидкість орієнтування в соціально-педагогічних ситуаціях, гнучкість розуму, товарииськість, психолого-педагогічний такт.

Як підтвердило наше дослідження, усі види здібностей розвиваються й стверджуються в культурно-освітній діяльності майбутнього соціального педагога. Характер діяльності студента багато в чому визначається спрямованістю особистості.

Проблема пізнання соціальним педагогом особистості клієнта (вихованця) дуже важлива, адже саме з адекватністю та повнотою пізнання

суттєво пов'язана результативність його діяльності.

Для майбутнього соціального педагога також необхідними є рефлексивно-перцептивні уміння, що утворюють органічний комплекс пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей, оцінювання свого психологічного стану, а також здійснення різнобічного сприйняття та адекватного пізнання особистості вихованця. Вони засновані на системі відповідних знань (закономірностей та механізмів міжособистісного пізнання та рефлексії, вікової психології дітей, підлітків, юнаків) та певних навиків. У структуру навику, в свою чергу, входять: соціально-перцептивні навики, рефлексивні навики, інтелектуальні.

Під час навчання у ВНЗ у майбутніх соціальних педагогів формується система ціннісних орієнтацій, розвиваються спеціальні здібності, активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність, пов'язана з пізнанням власних якостей та із засвоєнням нових знань, відбувається переоцінка своїх здібностей та відносин з людьми. У цей період закладаються основи і починається процес професійного становлення, від успішності якого в певній мірі залежить реалізація людини в житті.

Професійна діяльність є сферою реалізації творчих здібностей соціального педагога, індивідуальності, що у свою чергу вимагає розвитку сутнісних сил його особистості. Без певного рівня розвитку професійних морально-психологічних якостей особистості соціального педагога неможливо досягнути якісної зміни в процесі підготовки фахівця, забезпечити творче виконання ним професійних функцій.

Досить важливою для нашого дослідження є позиція В. Бочарової, яка відзначає, що «на відміну від звичайного педагога, який працює в навчальному закладі, у соціального педагога на першому місці – не навчальна й не освітня, а виховна роль, функція соціальної допомоги й захисту. Соціальні педагоги й працівники покликані сприяти розвитку (точніше саморозвитку) особистості, створенню умов найбільшого сприяння, психологічного комфорту. Вони допомагають людям жити, забезпечуючи

консолідацію всіх сил і можливостей суспільства відносно конкретного клієнта, розвиваючи активність самого клієнта, особистості як суб'єкта цього процесу» [85, с.7].

На думку С. Єлканова, якості особистості представляють собою трьохкомпонентну структуру, що містить: загальнопедагогічні якості (педагогічна спрямованість і мотивація), професійно важливі якості та індивідуальні психологічні властивості (здібності, темперамент, характер, психічні процеси і стани) [233, с.24].

Як справедливо вважає Є. Холостова, у соціального працівника риси особистості належать до трьох груп. До першої групи належать психофізіологічні характеристики, від яких залежать здібності до цього виду діяльності. У другу — психологічні якості, що характеризують соціального працівника як особистість. У третю групу — психолого-педагогічні якості, від яких залежить ефект особистої привабливості [667, с.19].

Якості першої групи, що відображають психічні процеси (сприйняття, пам'ять, уява, мислення), психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія), увага як стан свідомості, емоційні та вольові прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність) мають відповідати вимогам, що висувуються до професійної діяльності соціального працівника.

Деякі з цих психологічних вимог є основними, без них неможлива якісна діяльність. Інші відіграють другорядну роль. Якщо хтось із соціальних працівників не відповідає психологічним вимогам, що висувуються професією, то негативні наслідки такої невідповідності можуть виявитися не так швидко, проте при несприятливих умовах вони практично неминучі.

У другу групу якостей входять такі психологічні якості, як самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх учинків, а також стресостійкі якості — фізична тренуваність, самонавіювання, уміння переключатися та керувати своїми емоціями.

Третю групу якостей становлять: комунікабельність (уміння швидко встановлювати контакт з людьми); емпатійність (вміння відчувати настрій

людей, виявлення їх установок та очікувань, співпереживання їхнім потребам); аттрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовство (вміння навіювати і переконувати словом) та ін. [667, с.19].

На думку Г.Медведевої, у соціального працівника, мають бути сформовані такі особистісні якості, як: альтруїзм, чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, терпіння, витримка і самовладання, доброта, любов до людей, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, креативність [419, с. 175].

На нашу думку, до цих якостей необхідно додати милосердя, щирість душі, гідність, честь, скромність, порядність, моральну досконалість, благородство.

До важливих професійних якостей А. Маркова відносить: педагогічну ерудицію, педагогічне цілеполягання, педагогічне (практичне і діагностичне) мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічну спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічну винахідливість, педагогічне передбачення і педагогічну рефлексію [406, С. 82–88.].

Як видно, автор поняття «якості» вважає близькими до понять «здібності» й тому співвідносить їх з педагогічною діяльністю.

У дослідженнях, присвячених проблемі формування професійно важливих якостей соціального педагога, ці поняття також розглядаються як синонімічні. Зокрема, О. Максимова вважає, що майбутній соціальний педагог має володіти такими професійно значущими якостями, як:

- мотиваційно-творчою активністю й професійною спрямованістю;
- інтелектуально-логічними, інтелектуально-евристичними й комунікативно творчими здібностями;
- світоглядними, естетичними й моральними якостями особистості, що сприяють успішності соціально-педагогічної діяльності;
- здібностями особистості до самоуправління в соціопедагогічній і соціокультурній діяльності [400, с.115].

Її думку поділяє Л. Єлісєєва й уточнює, що професійно важливі якості соціального педагога виявляються в формі здібностей до ефективної професійної діяльності та є результатом інтеграції його індивідуально-особистісної своєрідності на основі вимог цієї діяльності [232, с.59]. На думку автора, вони можуть бути морально-орієнтованими, емоційно-моральними, організаторськими і педагогічними.

Специфіка функцій фахівців соціальної сфери передбачає поєднання їхніх особистісних та професійних якостей (Ю. Василькова, Т. Василькова, Є. Холостова).

Проте, існують певні протипоказання для соціально-педагогічної діяльності, зокрема, відсутність або невираженість таких рис, як: любов, довіра, доброта, комунікативність, екстравертованість, самостійність в прийнятті рішення, самосвідомість, емоційна стабільність, стиль взаємодії (відсутність агресії та домінування).

Важливою рисою соціальних педагогів є альтруїзм як здатність робити добро іншій людині, незалежно від її походження, віри, соціального статусу, користі, яку вона приносить суспільству. Тому альтруїстична установка, що входить в особистісні якості, вимагає від них вміння піднятися над своїми власними бажаннями і потребами та надати пріоритет потребам дитини.

Чесність – необхідна якість соціального педагога. Він має говорити правду про ситуацію клієнта (вихованця), про межі вирішення його проблем, про труднощі, які зустрічаються в роботі, про можливі помилки та способи їх корекції. Чесність соціального педагога – одна із умов довіри до нього з боку клієнта (вихованця) та колег. В її зміст входять правдивість, єдність слова і справи, добровільне визнання своїх помилок.

Совість виступає внутрішнім контрольним механізмом свідомості, що означає спільне бачення, можливість подивитись на свої вчинки очима інших людей або з позиції найвищих моральних імперативів [500].

Безумовною умовою формування совісті є здатність людини прислухатись до своїх душевних процесів, її внутрішня чутливість та

спостережливість, хоча докори сумління можуть діяти й тоді, коли людина хоче свідомо від чогось відійти, забути щось. У соціального педагога совість є почуттям моральної відповідальності за свою поведінку, потребою діяти у відповідності до власних уявлень про добро, благо і справедливість. Керуючись власним почуттям справедливості і моральними цінностями суспільства, спираючись на совість, він може розібратись у найскладнішій моральній ситуації і прийняти вірне, морально виправдане рішення.

Головним для поняття «справедливість» є повага прав і гідності людини, як вона виконує свої обов'язки. Для соціального педагога справедливість означає так виконувати свої обов'язки, щоб справедливість була відносно інших і завжди зберігалось почуття власної гідності. Ця риса має постійно присутня у взаємовідносинах фахівця соціальної сфери з вихованцями (клієнтами), їх близькими, колегами.

Етичні категорії гідності і честі займають особливе місце в структурі моральної свідомості, оскільки вони торкаються глибини внутрішнього світу людини і виступають основою моральної культури особистості. Для фахівців соціальної сфери важливі самоповага особистості, недопустимість посягань на її суб'єктивність, свободу.

Гідність реалізується через ввічливість, порядність, чесність, скромність, вимогливість до себе, самовладання, благородство. Еталоном порядності, моральної досконалості соціального педагога є благородство.

Чесність — форма самоповаги особистості, перетворена в соціально-моральну цінність. Вона тісно пов'язана з довірою. Суб'єктивне почуття честі знаходить відображення у гідній поведінці соціального педагога навіть у складних ситуаціях.

Соціальний педагог може мати свої симпатії та антипатії, але вони не мають відображатися на якості його роботи з клієнтами (вихованцями) та колегами, особистість яких потрібно оцінювати об'єктивно, не наділяючи неіснуючими позитивними або негативними якостями.

Уважність і спостережливість також є необхідними рисами особистості фахівця соціальної сфери – соціального педагога і соціального працівника. Адже вони дають можливість побачити усі зміни в настрої клієнта (вихованця), підтримати своєчасно, розвіяти сумніви, показати, що він цінує його.

Толерантність соціального педагога заснована на принципі поваги особистості в кожній людині, визнання за нею права вибору. Ця якість дозволяє прийняти людину такою, як вона є, визнати її право бути самою собою, мати власні погляди, переконання. Проте бути толерантним не означає, що соціальний педагог має підтримувати негативні погляди, ідеї, дії клієнта, що можуть вплинути на його подальше життя і діяльність.

Скромність фахівця соціальної сфери тісно пов'язана із самокритичністю та високою вимогливістю до себе. Він має уміти тверезо оцінювати свою працю, бачити в ній помилки, аналізувати та оцінювати власні дії та вчинки, сміливо виявляти власні недоліки, визначаючи їх чесно та відверто, приймати всі міри до їх усунення.

Ставлення людини до самої себе є надзвичайно важливим індикатором її уміння вирішувати проблеми інших як свої власні. Адже «людина, котра нездатна зрозуміти саму себе, не зрозуміє й іншого, а не вміючи вирішити свої проблеми, не зможе допомогти ближньому», – справедливо вважає О. Карпенко [293, с. 18].

Витримка та самовладання є важливими якостями особистості фахівців соціальної сфери. Адже витримка дозволяє зберігати зовнішньо спокійний вигляд, а самовладання допомагає зберігати спокій в душі. І навіть, якщо клієнт (вихованець), з яким працює соціальний педагог, виплесне власні негативні емоції, то стриманість і самовладання стануть у нагоді для продовження роботи з ним.

Для майбутнього соціального педагога необхідне самовладання – особливість вольової поведінки людини, а в стійких формах – вольова риса вдачі, що виявляється в умінні володіти своїми почуттями і настроями,

стримувати власні прагнення, якщо вони ведуть до неправильних реакцій, не допускати імпульсних дій.

Внутрішня здатність людської волі творити добро становить сутність любові. Адже любов – це перша важлива моральна чеснота кожної людини. Без любові соціальний педагог не зможе бути для клієнта (вихованця) другом, наставником, близькою людиною. Тому він має уміти шукати та знаходити в людях позитивні риси та якості, розуміти причини та умови виникнення недоліків та пороків. Любов поглиблює рівень довіри, відвертості, взаєморозуміння між клієнтом (вихованцем) і фахівцем соціальної сфери. А байдужість до людини призводить до неувважності, нерозуміння її внутрішнього світу і зменшує ефективність впливу на неї.

Одним із чинників вибору професії «соціальний педагог», як свідчать дослідження науковців і підтвердили результати нашої роботи, є любов до дітей та бажання допомогти їм у засвоєнні досвіду.

Адекватна самооцінка необхідна соціальному педагогу при здійсненні важливих для суспільства професійних функцій. Адже «самооцінка – це не лише пізнання самого себе, але й певне ставлення до себе: до своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил, тобто – самосвідомість» [607, с.30]. Будучи складовою Я-концепції, самооцінка відображає ступінь розвитку у людини відчуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного відношення до всього того, що входить в сферу її «Я». Тому низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне відношення до своєї особистості.

На думку Л. Бороздіної, самооцінка є дуже важливим, якщо не ключовим компонентом самосвідомості та забезпечує наявність не лише критичної позиції індивіда відносно того, чим він володіє, але й оцінки з точки зору певної системи цінностей [82, с.23-48].

Будучи компонентом самосвідомості, адекватна самооцінка допомагає соціальному педагогу правильно організувати управління своєю поведінкою. Самоповага, впевненість у собі, вимогливість до себе, адекватність

самооцінки, самокритичність, самоактуалізація відображають сутність Я-концепції соціального педагога.

Комунікабельність є важливою якістю соціального педагога, тому що від неї залежить успіх його діяльності в цілому. Адже під час спілкування він дізнається про ситуацію клієнта, його проблеми, пріоритети, очікування. І саме в спілкуванні разом з вихованцем соціальний педагог розробляє план спільних дій з розв'язання проблеми, обговорює процес його виконання та результати.

Тому під час навчання у ВНЗ потрібно сформувати в майбутніх соціальних педагогів культуру спілкування, що є однією з найбільш важливих форм зовнішнього прояву внутрішньої культури особистості. Моральні норми визначають зміст певних дій і вчинків, мотивів поведінки, а культура спілкування засвідчує як саме реалізуються моральні вимоги, яка манера і стиль поведінки людини як у повсякденному житті, так і в трудовій діяльності чи в товаристві друзів і колег [500].

Оптимізм (з лат. *optimus* — найкращий) є поглядом на життя з позитивної точки зору, що означає впевненість в кращому майбутньому. Оптимізм – це схильність у всьому в житті бачити кращі сторони, вірити в успіх, в успішний результат чогось [635].

Соціальний педагог, будучи реалістичним, позитивним, відкритим та впевненим у можливості здійснення соціальної справедливості, здатності людини до постійного саморозвитку та самовдосконалення, вселяє оптимізм, радість, надію й віру в клієнта. Адже оптимізм – це глибока довіра до життя і до людей, доброзичливість – риси, без яких неможливо працювати у соціальній сфері.

Воля, як свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності, виявляється в умінні долати внутрішні та зовнішні труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків. Конкретно вона виступає в таких рисах характеру, як: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, мужність.

На особистісному рівні воля виявляється в силі волі, енергійності,

наполегливості, витримці та ін.

Без розвинутої сили волі соціальний педагог не зможе виконати свій професійний обов'язок. Адже здатність не відступати перед труднощами, перешкодами, що виникають у процесі роботи, вміння доводити справу до кінця, необхідні для виконання професійних функцій фахівцю соціальної сфери. Його сила волі може також змусити клієнта знову повірити в себе, подолати слабкість та зневіру у власні сили, активно підключитися до діяльності і тим самим підвищити його особистісний потенціал та соціальну активність [419, с.175].

Соціальний педагог прагне до самовдосконалення через власну діяльність, спілкування з іншими людьми. Навчаючись у ВНЗ, студент має намітити власну індивідуальну програму, тобто визначити основну лінію поведінки у майбутній професійній та особистій сфері. У цьому йому може допомогти самоосвіта та самовиховання.

Професія соціального педагога – це одна з тих професій, що не терпить застою в знаннях. Це зумовлено небувалим науково-технічним та соціальним прогресом, духовним розвитком нашого суспільства, інтенсивним ростом запитів та потреб вихованців в різних галузях знань, різноманіттю інтересів. Але найголовніше – те, що сучасна практика ставить таке розмаїття питань та ситуацій, розв'язати які може людина не просто освічена, а мисляча. Все це зобов'язує соціального педагога систематично вдосконалювати свою професійну майстерність, займаючись самоосвітою та самовихованням.

Поняття «самовдосконалення» часто використовується як синонім самовихованню, що, на нашу думку, не зовсім доречно. Адже вихованню та самовихованню може бути піддані тільки психічні компоненти: воля, моральність, поведінка, світогляд, а самовдосконаленню, крім духовної сфери, піддаються і природні, матеріальні, внутрішні фізіологічні процеси.

Поняття «саморозвиток» та «самовдосконалення» також співвідноситься як родове та видове. Саморозвиток може бути усвідомленим та несвідомим. Несвідомий, спонтанний саморозвиток – фізичний і

фізіологічний розвиток будь-якого організму; на психічному рівні – підсвідоме наслідування ідеальним для цього індивіду зразкам та пристосування. Свідомий саморозвиток виступає як самовиховання та самовдосконалення.

Ми погоджуємося з О. Кочетовим, що самовиховання – це «свідоме й кероване особистістю самовдосконалення, в якому відповідно до вимог суспільства, цілей й інтересів самої людини формуються запроектовані нею сили і здібності» [476, с. 136]. Прагнення до самовдосконалення соціальним педагогом може стати позитивним прикладом і в роботі з вихованцями, сприяючи їхньому особистісному зростанню.

З метою визначення комплексу особистісних якостей, що виступають показником професійно-педагогічної культури соціального педагога, нами розглядалися очікування й вимоги до нього з боку учнів. Виявилось, що думки школярів про основні якості соціального педагога єдині: результати анкетування засвідчили, що 84% учнів одинадцятих класів і 67% учнів дев'ятих класів гімназій № 1 і № 2 м. Хмельницького, у першу чергу виділяють, моральні якості, інші – вище оцінюють ділові якості соціального педагога.

Упродовж 2006-2009 років з цією же метою нами були запропоновані письмові роботи студентам перших курсів спеціальностей “Соціальна педагогіка” та “Соціальна робота”. Їм було запропоновано такі теми творчих робіт: “Учитель у моєму житті”, “Соціальний педагог, якого чекають”, “Чи завжди правий учитель?”. Майже всі студенти – учорашні школярі – на перше місце поставили такі якості улюбленого вчителя, як доброта, чуйність, уміння зрозуміти учня, побачити в ньому людину. Також цінують справедливість, єдність слова й справи (86%). Більшість студентів відзначають незвичайність педагога, багатство його внутрішнього світу, культуру (65%), а також підкреслюють глибоке знання предмета, уміння донести його до учнів (72%), товариськість, почуття гумору.

Соціально-педагогічна діяльність, як показали наші дослідження,

вимагає розвитку низки вольових якостей:

- самовладання – уміння володіти собою; переборювати боязкість, страх, зніяковілість.
- наполегливість, що виявляється, насамперед, у неухильній вимогливості й умінні послідовно домагатися точного виконання своїх вимог.
- терпіння, що забезпечує готовність пояснити ще й ще раз без роздратування.
- цілеспрямованість, що породжує творчу активність.
- рішучість, що дозволяє знаходити найбільш ефективні способи впливу, не губитися в складній обстановці.
- ініціативність, що проявляється в прагненні вдосконалювати зміст і форми у своїй професійній діяльності.
- організованість, що є умовою планованості культурного впливу на вихованців.

Отже, будучи носієм суспільних знань і цінностей, соціальний педагог, у першу чергу, є особистістю з різноманітними якостями. Серед них ми можемо назвати такі: альтруїзм, любов до людей, чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, терпіння, витримка і самовладання, доброта, милосердя, щирість душі, гідність, честь, скромність, порядність, моральна досконалість, благородство, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, креативність.

Проте є якості, без яких неможливо здійснювати професійну діяльність, про що свідчать дослідження знаних науковців з психології і педагогіки Ф. Гоноболіна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Левітов, А. Маркової, Л. Мітіної, Є. Рогова, В. Сластьоніна.

Серед основних підходів до визначення якостей, важливих для здійснення професійної діяльності, найбільш визнаною є точка зору Є. Клімова. Дослідник у системі професійно важливих якостей виокремив

такі основні елементи: громадянські якості, ставлення до праці у певній професійній галузі, загальну дієздатність, окремі здібності та підготовку до праці в певній професійній галузі [603].

Формуванню професійно значущих якостей особистості присвячено дисертаційні дослідження М. Альошева, В. Діанової, Л. Єлисєєвої, О.Роміцина, М. Федоренко тощо.

Професійно важливі якості — це здібності суб'єкта, що включені в процес діяльності та впливають на ефективність її виконання за такими параметрами, як: продуктивність, якість та надійність [104].

Російський науковець В. Шадриков визначає професійно важливі якості як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її освоєння [674, с. 66].

Отже, професійно важливі якості співвідносяться з певною діяльністю і характеризуються як здатності до конкретної діяльності. Причому вони в цій же діяльності й розвиваються.

Професія «людина – людина», до якої належить соціальний педагог, вимагає, за визначенням Є. Клімова, «усіх особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію між людьми, розуміння людей та ефективний вплив на них, встановлення контактів, організацію спільної діяльності» [303].

У комплекс необхідних професійно значущих якостей соціального педагога, як вважає О. Максимова, входять: потреба трудитися з повною віддачею сил в інтересах суспільства, почуття обов'язку, відповідальності, самостійності, наполегливості в досягненні поставленої цілі, творче виконання професійних функцій [399].

До професійних якостей соціального педагога Т. Шишковець відносить:

- природність – здатність бути самим собою в процесі взаємодії з оточуючими;
- доброзичливість – здатність доброго, приязного сприйняття

оточуючих, готовність до будь-якої підтримки людини, яка це потребує;

- емпатія – уміння стати на позицію сприйняття світу таким, яким його сприймають інші люди з метою пошуку компромісного розв’язання проблеми, що виникла;
- відвертість – уміння щиро говорити про свої почуття та думки, передаючи їх співрозмовнику;
- делікатність – м’якість, ввічливість, тактовність у спілкуванні з іншими людьми;
- конкретність – уміння відповідати на поставлене питання або викласти власне судження [692, с.39].

На думку дослідників О. Бодальова, Г. Ковальова існує прямий зв’язок між повноцінністю, когнітивною складністю, диференційованістю Я-концепції суб’єкта та відображенням ним особистісних особливостей інших людей [64; 309].

Пізнання особистості учня може суттєво ускладнюватися у випадку поганої обізнаності педагога про особливості своєї власної особистості, про свої сильні та слабкі сторони, установки, індивідуальні особливості реагування в різних педагогічних ситуаціях [679].

У процесі пізнання соціальним педагогом особистості вихованця важливими є механізми ідентифікації, емпатії та децентрації. Адже саме із здатністю побороти свій егоцентризм, зрозуміти і прийняти точку зору дитини, стати на її місце та міркувати з її позиції суттєво пов’язані адекватність, повнота та глибина пізнання особистості вихованця. Це можливо завдяки не тільки педагогічним здібностям, але й спеціальним рефлексивно-перцептивним умінням, що пов’язані із специфічною чутливістю соціального педагога до власної особистості та особистості вихованця.

Одним із самих простих способів розуміння іншої людини є уподібнення (ідентифікація) себе їй.

Дослідниками встановлено тісний взаємозв’язок між ідентифікацією та

іншим явищем, що близьке до неї за змістом, – емпатією. Саме емпатії належить важлива роль у пізнанні соціальним педагогом особистості вихованця. Адже здатність до співпереживання не тільки підвищує адекватність сприйняття «іншого», але й веде до встановлення ефективних, позитивних відносин з вихованцями.

Емпатія – здатність емоційно сприйняти іншу людину, проникнути в її внутрішній світ, прийняти з усіма її думками та почуттями. Психологи вважають, що це прагнення емоційно відгукнутися на проблеми іншої людини.

Здатність до емоційного відображення у різних людей неоднакова, тому науковці виділяють три рівні її розвитку:

перший рівень – низький: спілкуючись із співбесідником, людина виявляє своєрідну сліпоту до стану, переживань, намірів співбесідника;

другий рівень – у процесі спілкування у людини виникають уривчасті уявлення про переживання іншої людини;

третій рівень – відрізняє вміння відразу ввійти у стан іншої людини не тільки в окремих ситуаціях, але і протягом усього процесу спілкування [7].

Форми переживань залежать від відношення людини до людей взагалі та від відношення до конкретної людини. Особистість здатна до співрадість, коли вона досягла високого рівня розвитку. Адже співрадість зустрічається у людських стосунках набагато рідше, ніж співчуття або жалість.

Отже, емпатія ґрунтується на високому розвитку сенсорної та емоційної чутливості, охоплюючи не тільки оцінку стану іншого, але й співпереживання. Людина, співпереживаючи іншому, глибше його розуміє.

Дослідження В. Келасьєва, В. Малиновської, В. Симонова, Є. Холостової показали, що емпатія є не тільки важливим елементом в професійній культурі педагога, але й у значній мірі обумовлює ефективність його комунікативної діяльності як основного засобу реалізації професійних функцій.

Психологічні положення Л. Виготського, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, О. Запорожець, К. Платонова, Б. Ломова та ін. науковців дозволяють розглядати емпатію і як особистісну якість.

Особливостями функціональної діяльності соціального педагога є спілкування з дітьми та дорослими, які протягом тривалого часу переживали кризові ситуації. Тому йому важливо володіти групою якостей, що можна визначити як «здатність до емпатії». До цих якостей, на думку Л. Кобишевої, належать: відкритість, щирість, спілкування «без масок» та розуміння людьми один одного [308, с. 22].

Логічною формою пізнання особистісних особливостей себе та інших людей є рефлексія. Вона передбачає спробу логічно проаналізувати деякі ознаки та зробити певний висновок про іншу людину та її вчинки (узагальнення), а потім, спираючись на це узагальнення, робити часткові висновки про конкретні випадки взаємодії, але часто й узагальнюючі.

Психологічна структура діяльності педагога охоплює такі компоненти: проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний та гностичний [7]. Тому ми можемо визначити такі професійно значущі якості соціального педагога, що сприяють успішному здійсненню соціально-педагогічної діяльності і можуть сформуватися в процесі виховання студентів.

Перша група (гностичний компонент) – професійні знання та уміння; здатність до накопичення та оновлення педагогічного досвіду; здатність до самооцінки.

Друга група (проектувальний компонент) – здатність адаптуватися до нових умов; здатність до творчого застосування професійного досвіду; ініціативність.

Третя група (конструктивний компонент) – дисциплінованість; самостійність; працездатність.

Четверта група (організаторський компонент) – організованість; лідерство; відповідальність; авторитетність; справедливість.

П'ята група (комунікативний компонент) – комунікативність; гуманність; чесність; етика поведінки; стиль спілкування; загальна культура; зовнішня культура.

Однією з ознак професійно-педагогічної культури є професіоналізм спілкування як готовність і вміння викладача використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Адже виховують студентів не тільки знання, а й сама особистість викладача. Викладач має розуміти й пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними.

Отже, взаєморозуміння передбачає єдність цілей учасників спільної діяльності.

Професіоналізм спілкування передбачає позитивну позицію педагога вищої школи стосовно студента. Адже підвищення ефективності якості праці в усіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективах, від настрою кожної людини.

У сфері спілкування викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм. Мажор викладача залежить від індивідуальних особливостей особистості, отже, набуває у кожному випадку своїх особистісних форм вияву: постійна бадьорість, готовність до дії, веселий добрий настрій.

Важливою нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт. Це форма реалізації педагогічної моралі в діяльності педагога, в якій співпадають думка і дія. Такт – це творчість, пошук і в чомусь неповторний вчинок; уміння орієнтуватися в будь-яких непередбачених ситуаціях.

Водночас, суттєву роль в організації педагогічного спілкування відіграє педагогічна техніка. Її засобами є здатність до перевтілення (артистизм, голос, міміка, пантоміміка, культура мовлення). У структурі професіоналізму педагогічного спілкування важливе місце займає також зовнішня естетична виразність.

Заснована на принципі гуманізму, тактовна поведінка вимагає, щоб у

самих складних ситуаціях збереглася повага до людини. Такт – форма поведінки, коли людина йде на моральний компроміс, але в ім'я високих моральних цілей.

Тактовна людина не уникає труднощів, однак вміє бачити короткий шлях до мети, що не завжди буває прямолінійним. Бути тактовним – це моральна вимога до кожної поважаючої себе людини, особливо соціального педагога, від поведінки якого залежить психічний стан дитини.

Прояв педагогічного такту залежить від загальної моральної вихованості майбутнього соціального педагога, від дотримання ним у процесі спілкування з вихованцем законів педагогічної моралі.

Практика показує, що дотримання в педагогічному колективі норм педагогічного такту (щирість і взаєморозуміння) – це важливий чинник, котрий має суттєве значення.

Порушення окремими соціальними педагогами вимог педагогічного такту неминуче призведе до конфліктів і протиріч. Отже, професійний такт – це вияв розуму, почуттів, волі й загальної культури соціального педагога.

Не менш важливі для майбутнього соціального педагога знання основ моралі, вміння бачити моральний зміст у своїх вчинках й орієнтуватися в обстановці; обирати доцільний спосіб впливу; знаходити обхідні шляхи досягнення мети; проявляти поблажливість.

Для правильного стилю спілкування майбутній соціальний педагог має мати витримку, почуття справедливості, володіти умінням творчо підходити до педагогічного досвіду, розвинутою педагогічною технікою, почуттям гумору.

Проте, недостатньо просто визначити диспозицію студента щодо діяльності соціального педагога, необхідно ще й сформулювати позитивне ставлення студента до цієї професії, оскільки відомо, що ефективність виконання професійних функцій залежить від ставлення професіонала до своєї професії.

Соціально-педагогічна діяльність як різновид діяльності педагогічної

має як спільні з нею риси, так і відмінні. До спільних рис належать головна функція, яку виконують і педагогічна, і соціально-педагогічна діяльність в суспільстві – функції соціального наслідування, соціокультурного відтворення та розвитку людини.

Якщо педагогічна діяльність має безперервний характер, то соціально-педагогічна обмежена тим часовим проміжком, протягом якого вирішується проблема. Професійна діяльність педагога, як правило, здійснюється в закладах системи освіти, а соціально-педагогічна діяльність має більш широку сферу застосування [117, с.168].

У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури. Педагогічна культура є феноменом вияву викладачем власного «Я» в професійно-педагогічній діяльності.

На думку З. Абросімової, рівень сформованості професійно-педагогічної культури студентів, – це важливий показник якісного навчально-виховного процесу у ВНЗ, а його підвищення – мета та результат успішної діяльності вищого навчального закладу [3, с.34].

Дослідники з педагогіки відображають освіту у вигляді формули: освіта = навчання + виховання + розвиток. Саме тому взаємодію усіх учасників освітнього процесу, що відбувається при зустрічі усіх культур, можна охарактеризувати таким чином:

- культура того, хто навчається, складається з його початкового досвіду;
- культура викладача, що містить індивідуальну загальнопедагогічну культуру;
- набута культура, що становить частину суспільно-педагогічного досвіду, зафіксованого в проектах змісту освіти, підручниках, програмах тощо [371, с.40].

Зміст самого навчання конструюється як викладачем, так і студентами.

При цьому щось привнесено з типових підручників, програм, що обслуговують зміст вищої освіти. А дещо побудоване викладачем та студентами під час дискусії, незвичного контексту, оригінальної інтерпретації традиційного навчального матеріалу.

Нові образи, дії та думки обов'язково породжують почуття та емоційне ставлення до того, що вивчається, транслуючи «чуже» знання, у власну освітню компетентність.

Отже, зміст навчання є результатом взаємодії вищеназваних культур, ґрунтуючись на їхньому фундаменті та з нього ж проростаючи. Для того, щоб така зустріч відбулася, і «чуже» стало для того, хто навчається, «своїм – чужим», необхідно включити текст, яким представлена «набута» культура, в контекст конкретної взаємодії «викладач – студент». Цей зміст навчання і є похідною індивідуальної професійно-педагогічної культури тих, хто навчає і тих, хто навчається.

Зміст освіти представлено у педагогічному процесі певними знаковими системами, прийнятими в конкретній культурній сфері. Проте не кожна знакова система «бере участь» у пізнавальному процесі.

Для кожного освітнього співтовариства система знаків є складовою культури за умови, що вона становить духовне послання автора тексту, котрий очікує зустрічі зі своїми читачами – вихованцями. Зміст освіти – це всього лише “горизонт очікування” (Х.-Г. Гадамер), точка можливого перетину світу знаків та індивідуальної культури учасників освіти [567, с.42].

Важливими характеристиками соціально-педагогічної діяльності є її гуманістичні цінності, свідоме та емоційне прийняття фахівцем обраної професії, котра вимагає значних нервово-психічних затрат, постійної роботи над собою в плані самоосвіти, самовиховання, оволодіння професійно-педагогічною культурою, що охоплює єдність моральної сутності та зовнішньої поведінкової виразності.

Саме ці особливості соціально-педагогічної діяльності вимагають особливого підходу до організації професійної підготовки майбутніх

соціальних педагогів. Її результатом має бути єдність внутрішньої, мотивованої, особистісної готовності до професійної діяльності та практичної, теоретико-методичної підготовки студентів. Досягнення такої єдності обумовлено цілісністю, системністю змісту, засобів професійного навчання та професійного виховання майбутнього фахівця, котрі здійснюються в навчально-виховному процесі ВНЗ. При цьому провідною ідеєю виступає одночасний рух від особистості до професії і від професії до особистості.

Дослідник О. Сіляєва визначає такі етапи розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів:

1-й етап (1-й рік навчання) – розвиток когнітивно-оцінювального компонента;

2-й етап (2-й рік навчання) – становлення емоційно-потребнісного компонента;

3-й етап (3-й рік навчання) – оволодіння мотиваційно-вольовим компонентом;

4-й етап (4 – 5-й роки навчання) засвоєння конативно-творчого компонента [574, с.12].

Результати нашого дослідження засвідчили, що підвищення ефективності процесу формування професійно педагогічної культури у майбутніх соціальних педагогів можливо за умов:

- цілісність, безперервність і системність у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів;
- побудова змісту і структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань та основних компонентів навчально-виховного процесу;
- орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей;

- формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної культури;
- залучення студентів до діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність;

Професія соціального педагога володіє могутнім мотиваційним потенціалом, тобто це той вид людської діяльності, в якому можливе задоволення широкого спектра людських потреб. Сила професії соціального педагога для особистості студента полягає в можливості задовольнити в ній різні базові людські потреби: потреби в спілкуванні, взаємодії з людьми; в професійному зростанні; потреби в соціальному визнанні, любові та повазі; потреби займатися улюбленою справою; потреби в привнесенні суспільству користі через свою професійну працю; потреби в реалізації своїх ідей, планів, творчого потенціалу; потреби в пізнанні явищ оточуючого світу, інших людей і самого себе; потреби в самореалізації своїх потенційних можливостей, професійних знань, здібностей, досвіду. Чим вище відповідність між мотивами особистості та мотиваційним потенціалом професії, тим вище ступінь задоволеності особистістю своїм професійним вибором і тим ефективніше буде проходити весь процес професійного становлення [512].

Цей процес взаємопов'язаний та взаємообумовлений процесом професійного виховання, що відбувається під час професійної підготовки у ВНЗ. Професійне виховання – це поняття з двома значеннями: це і виховання, що здійснюється професіоналами, і виховання професіонала. В реальних умовах успіх другого визначається першим.

Ефективність професійного виховання студентів досягається сукупністю зовнішніх для них чинників (навчально-виховний процес ВНЗ; позааудиторна робота; студентське самоуправління та ін.) і внутрішніх (мотивація на професію, професійне самовиховання тощо.) Складність, багатоплановість, насиченість процесу професійної підготовки майбутніх

соціальних педагогів, звернення до внутрішнього життя юнаків та дівчат, їхній роботі над собою виявляється для викладачів більш складним завданням, ніж організація навчальних та практичних занять.

Процес професійного виховання, котрий організують педагоги ВНЗ, звернений, передусім, до особистості студентів – з їхнім неповторним, часто зовсім неоднозначним життєвим досвідом, в першу чергу – досвідом власної активності, є серйозним потенціалом (стимулом) процесу професійного самовиховання.

Професійно-педагогічна культура є сферою творчого застосування та реалізації педагогічних здібностей особистості майбутнього фахівця. В педагогічних цінностях вона опредмечує свої індивідуальні сили та опосередковує процес набуття моральних, естетичних, правових та інших відносин, тобто особистість, впливаючи на інших, створює себе, визначає свій власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності.

Також ППК відображає вимоги, що висувуються до соціального педагога: професійна готовність, здатність до підвищення професійної кваліфікації; усвідомлення професійних інтересів та їх реалізація; здатність використовувати знання і професійні уміння на практиці; раціональна організація праці, самоосвіта; досягнення рівня компетентності, котра відповідає вимогам на ринку праці; уміння адаптуватися в сучасних соціально-економічних та виробничих умовах.

Однією з умов формування професійно-педагогічної культури є створення гуманістичного освітнього середовища у вищому навчальному закладі.

Персоніфікований підхід до освіти здійснюється через процес персоніфікації, у результаті якого відбувається, на думку В. Беспалько, «знаходження людиною загальнолюдських, суспільно значущих, індивідуально-неповторних властивостей та якостей, що дозволяють самобутньо виконувати певну соціальну роль, творчо спілкуватися, активно впливати на сприйняття людьми себе та оцінку власної особистості і

діяльності» [49, с.12]. Отже, в площині створення гуманістичного освітнього середовища персоніфікований підхід сприяє побудові власної гуманістичної стратегії поведінки у студентському колективі.

Формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога здійснюється на основі персоніфікованого підходу з урахуванням моральних багатовікових засад, традицій народної педагогіки, загальнолюдських цінностей, кращих зразків вітчизняної і світової культури.

Персоніфікований підхід передбачає особливу роль викладачів, «занурення в історико-культурний простір», засвоєння кращих традицій вітчизняної освіти, що забезпечує наступність у роботі із засвоєння студентами гуманістичних цінностей, реалізованих у соціально-педагогічній діяльності та міжособистісному спілкуванні, котрі створюють систему гуманістичних відносин у студентському колективі.

Тому навчання й виховання студентів нерозривно пов'язане з вивченням історико-педагогічного досвіду становлення та розвитку освіти, урахуванням висновків та уроків, критичним осмисленням і творчим застосуванням здобутків попередніх поколінь в сфері міжособистісних відносин, формування студентського товариства, заснованого на таких моральних цінностях, як: взаємоповага, альтруїзм, солідарність, відповідальність.

Гуманістичне освітнє середовище спрямоване на збереження різноманіття культурних цінностей і норм, розвиток терпимості до них, конструювання соціально схвалюваних способів життєдіяльності та рольової поведінки для забезпечення захисту від нестатутних відносин та створення умов для емпатійних відносин, що характеризують систему суб'єкт-суб'єктної взаємодії і засновані на особистісній симпатії та антипатії, повазі та неприйнятті.

На основі аналізу теоретичних досліджень нами виявлено принципи гуманізації відносин: партнерське діалогічне спілкування, що полягає у визнанні одним суб'єктом самоцінності «іншого» та в комунікативному

процесі пошуку рішень; емоційна відкритість та довіра один до іншого, спрямовані на розв'язання важливого та складного завдання – допомогти суб'єктові спілкування в прийнятті його іншими людьми, що забезпечить йому почуття захищеності в колективі; референтність, сутність якої полягає у створенні атмосфери довіри, інтенсивності, різнобічності спілкування студентів один з іншим, з викладачами та ін.; «занурення в історико-культурний простір», що впливає з теоретичних основ персоніфікованого підходу [197; 364].

Отже, гуманістичне освітнє середовище визначається:

- у широкому розумінні як простір, адекватний сучасним потребам особистості та відповідній тенденції розвитку сучасної культури;
- у вузькому розумінні як спеціально побудоване середовище, що охоплює сукупність умов для збагачення особистості в процесі освіти, висуваючи на перший план її гуманістичну складову;
- це простір гуманістичного спілкування (діалогу), що залучає суб'єкта освіти в процеси освоєння, споживання, обміну та поширення гуманістичних цінностей, котрі актуалізуються у подальшій його поведінці як соціально значущі.

Аналіз теорії та практики виявив низку бар'єрів, що стримують процес гуманізації освітнього процесу: наявність тенденцій прагматичної спрямованості; перевага суб'єкт–об'єктних відносин; недооцінка важливості засвоєння студентами універсальних цінностей як цільової і змістовної домінанти гуманізації освіти; різке зниження рівня педагогічної підготовленості кадрів, що спрямовуються у сферу соціального виховання; відсутність визначеності у соціальних педагогів ролі, місця та значення виховної роботи як важливої складової гуманізації освітнього процесу.

У цілому створення гуманістичного освітнього середовища у вищому навчальному закладі – це педагогічна стратегія, спрямована на те, щоб досягти узгодженості, цілісності в діяльності його суб'єктів (студентів і викладачів).

На нашу думку, це можливе, якщо будуть виконані такі вимоги:

1. Подальше ствердження демократичного способу життя у вищому навчальному закладі: висока взаємна вимогливість, здоровий морально-психологічний клімат у професорсько-викладацькому складі та студентському колективі.
2. Підвищення гуманістичної спрямованості освітнього процесу.
3. Орієнтація студента на загальнолюдські цінності – милосердя, чуйність, доброта, вміння радіти за товариша.
4. Підвищення ролі та активності студента у побудові позитивних міжособистісних відносин у студентському колективі, що сприяють ствердженню гуманних взаємин.
5. Актуалізація персоніфікованого підходу до культурного становлення особистості студента.

Створення гуманістичного освітнього середовища – це педагогічно керований процес культурної ідентифікації, розвитку та задоволення потреб людини як суб'єкта життя, культури, історії. Метою організації цього процесу є залучення студентів до культури, загальнолюдських цінностей. А власна активність особистості – його основний механізм.

Гуманістичне освітнє середовище дозволяє майбутнім соціальним педагогам розкрити власні можливості, покладаючись на самих себе, розвиває їхню самостійність, забезпечує професійне самозростання, індивідуальний стиль діяльності кожному студенту, сприяє виявленню позитивної Я-концепції, позитивно впливає на розвиток ППК майбутніх фахівців соціальної сфери.

Отже, *професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога* як системне інтегративне утворення передбачає оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, уміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями, професійну компетентність. Тому весь зміст професійної підготовки фахівців із соціальної педагогіки має бути спрямованим на її

формування.

Висновки до розділу 1.

Історико-теоретичний аналіз поглядів науковців минулого на формування професійно-педагогічної культури переконує, що вона як предмет дослідження завжди була в центрі наукових інтересів педагогів і психологів. Однак фундаментальних праць із професійно-педагогічної культури соціального педагога дуже мало.

У сучасних дослідженнях педагогічної культури виділяють діяльнісний, індивідуально-особистісний, інтегративний, системно-структурний, культурологічний, ціннісний й особистісно-зорієнтований підходи. Вибір того або іншого підходу значною мірою зумовлює специфіку розуміння змісту професійно-педагогічної культури, її структури та визначення основних компонентів. Для розкриття сутності професійно-педагогічної культури важливий кожний з представлених підходів.

З огляду на структуру та функції дефініції «професійно-педагогічної культури» науковцями виділено її компоненти в самостійні субкультури, котрі вивчаються окремо. У цих дослідженнях ППК розглядається як частина загальної культури педагога, що виявляється в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності. В інших дослідників свої погляди: у структурі професійно-педагогічної культури виділяють предметно-продуктивну та техніко-технологічну складову. До першої відносяться всі досягнення суспільства у сфері педагогічної праці. До другої – методи, засоби, за допомогою яких досягаються певні цілі.

Особливості розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога зумовлюються його індивідуально-творчими, психофізіологічними та віковими характеристиками, соціально-педагогічним досвідом.

До складових ППК соціального педагога належать: гуманістична

спрямованість особистості, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності, висока соціальна відповідальність.

У майбутніх соціальних педагогів необхідно сформулювати такі види здібностей: спеціальні здібності з основ педагогічного такту; загальні здібності з культурно-освітньої й професійної діяльності; організаторські здібності, що виявляються в швидкості орієнтування в соціально-педагогічних ситуаціях, гнучкості розуму, товариськості тощо.

Дослідженням визначено якості соціального педагога: альтруїзм, любов до людей, чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, терпіння, витримка і самовладання, доброта, милосердя, щирість душі, гідність, честь, скромність, порядність, моральна досконалість, благородство, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, креативність.

Професійно-педагогічна культура – це системне інтегративне утворення особистості фахівця соціальної сфери як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності, динамічна система духовно-світоглядних, ціннісно-смыслових, комунікативних і діяльнісно-технологічних компонентів, що є передумовою ефективної педагогічної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності і метою професійного самовдосконалення.

Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора:[125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 136; 137; 164; 168]

РОЗДІЛ 2

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

2.1. Становлення й розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в країнах Європи

Аналіз вітчизняного та зарубіжного педагогічного тезауруса підтверджує наявність поширеного наукового інтересу щодо опису, вивчення й оцінки діяльності соціальних педагогів.

Досвід країн близького зарубіжжя з аналогічними для України соціальними системами й історико-політичними соціально-економічними процесами становить для нас певний інтерес у зв'язку з тим, що професійно-педагогічна культура – це явище інтернаціональне. Саме тому вона має бути сформована в кожного фахівця соціальної сфери, незалежно від країни, де він народився, виріс і здобув освіту.

М. Фірсов підкреслює, що соціальна робота має системні риси соціальної педагогіки, що найвиразніше виявляється в праці із соціалізації і ресоціалізації молоді. Це підтверджує думку про те, що соціальна робота є соціальною педагогікою в тому числі [651].

Тому не випадково в багатьох країнах підготовка соціального працівника прирівнюється до підготовки соціального педагога.

На розвиток європейських моделей вплинули такі чинники: провідна роль церкви в соціальній роботі; функціонування впродовж десятиліть різноманітних філантропічних організацій; усталена система професійної підготовки в університетах; особливий соціально-політичний контекст історичного розвитку [469].

Для нашого дослідження важливим є аналіз досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в країнах Європи.

В Російській Федерації введення інституту соціальної педагогіки в 1990 році знаменувало собою кардинальний поворот суспільства до проблем людини, що зумовлений загальними тенденціями гуманізації й демократизації соціального життя Росії [118, с.4].

На думку В. Нікітіна, у 90-і роки в Росії виникають нові соціально-економічні, політичні й соціокультурні умови, серед яких демократизація й плюралізм, редукування ролі держави в суспільстві, поглиблення економічних і соціальних відмінностей, переосмислення прав, обов'язків і сенсу життя людини, акцент на потребах та інтересах індивіда й сім'ї [461, с.25].

Нині система підготовки фахівців соціальної сфери активно розвивається. Значну роль у цьому відіграло затвердження урядом Російської Федерації державних освітніх стандартів вищої професійної і середньої професійної освіти. Бакалавріат, спеціалітет і магістратура закріплені законом Російської Федерації «Про вищу і післявузівську професійну освіту» і Державними стандартами освіти першого (1995), другого (2000) і третього (2005) поколінь.

Загальний нормативний термін навчання на базі основної загальної освіти повинен становити не менше 4 років з присвоєнням випускникові, що успішно пройшов підсумкову атестацію, включаючи випускну кваліфікаційну роботу. Вона засвідчується документом державного зразка із вказівкою спеціальності середньої професійної освіти й додатковим записом про проходження.

Крім системи професійної підготовки соціальних педагогів, існують еkleктичні схеми підготовки кадрів у системі вищої професійної освіти. Вони зберігають у собі риси простої адитивності: або вища галузева (інженерна, технічна та ін.) освіта з додатковою соціально-педагогічною (в

більшості випадків психолого-педагогічною підготовкою), або педагогічна освіта, доповнена соціально-педагогічною підготовкою.

Після закінчення середнього професійного навчального закладу випускники спеціальності «Соціальна педагогіка» можуть приступати до професійної діяльності або ж продовжувати навчання у вищих навчальних закладах.

Вимоги до рівня підготовки осіб, які завершили навчання за програмою спеціальності «соціальна педагогіка», включають п'ять складових:

1) загальні вимоги до освіченості фахівця, спрямовані на виявлення рівня сформованості світоглядних установок людини, стилю професійної і дослідницької діяльності, культури;

2) вимоги до знань та вмінь із дисциплін загальнокультурологічної підготовки, що забезпечує основи знань філософії, соціології, культурології, права, релігії і т. п.;

3) вимоги до медико-біологічної підготовки (медицина, валеологія, безпека життєдіяльності та ін.);

4) вимоги до знань і вмінь із дисциплін психолого-педагогічної підготовки;

5) вимоги до знань і вмінь із дисциплін предметної підготовки, спрямованої на оволодіння випускником професійними знаннями і вміннями з історії і теорії соціальної педагогіки, методів і технологій соціально-педагогічної діяльності, управління соціально-педагогічними системами та інше [356, с.418].

Основна освітня програма підготовки соціального педагога передбачає вивчення студентом таких циклів дисциплін і підсумкову державну атестацію:

цикл ГСЕ – загальні гуманітарні та соціально-економічні дисципліни;

цикл ПН – загальні математичні та природничі дисципліни;

цикл ЗПД – загальнопрофесійні дисципліни;

цикл ДПП – дисципліни предметної підготовки;

ФТД – факультативні дисципліни [187].

Звернувшись до аналізу навчальних планів з соціальної педагогіки, можна відзначити, що вони побудовані у відповідності до стандартів першого (1995) другого (2000) та третього (2005) поколінь.

На перших двох курсах, в основному, йде засвоєння загальних гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Із фахових дисциплін, що зорієнтовані на формування професійно-педагогічної культури, на першому курсі вивчаються «Вступ до професії», «Педагогіка», «Педагогічна антропологія».

Варто зазначити, що в межах курсу «Вступ до професії» студенти дізнаються про професіограму соціального педагога, зокрема, її сутність та зміст, кваліфікаційну характеристику фахівця, трудограму соціального педагога, професійні знання, уміння, навички соціального педагога, у них формується уявлення про поняття «модель фахівця», «модель діяльності», «професійна компетентність». На практичних заняттях закріплюються й поглиблюються знання про психограму соціального педагога, професійні знання, уміння, навички соціального педагога в роботі з різними категоріями в різних установах та організаціях.

Навчальна дисципліна «Педагогіка» містить тему «Соціальний педагог: особистість і професія», що допомагає студентам краще зрозуміти призначення соціального педагога, визначити особистісно-орієнтовану спрямованість його професійної підготовки.

Особливо значущим, на нашу думку, є те, що, починаючи з першого курсу, студенти знайомляться з професійно важливими якостями соціального педагога та цінностями, установками, мотивами соціального педагога як професіонала. Завдяки цьому в першокурсників формується уявлення про професійно-педагогічну культуру.

Контент-аналіз навчальних програм інших фахових дисциплін, зокрема, «Соціальна педагогіка», «Історія соціальної педагогіки», «Основи соціальної роботи», «Історія педагогіки та освіти», «Педагогічна

антропологія», «Основи профорієнтології», «Методика і технологія роботи соціального педагога», «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Історія психології», «Основи психології сім'ї та сімейного консультування», «Психолого-педагогічна діагностика», «Основи психоконсультування й психокорекції» засвідчив, що зміст цих програм охоплює питання, пов'язані з етичними засадами діяльності соціального педагога, формуванням його ціннісних орієнтацій, професійної компетентності, розвитком рефлексії, виробленням власних професійних знань, умінь і навиків, досвіду соціально-педагогічної діяльності. Це, на нашу думку, стимулює студентів на творче освоєння соціальної педагогіки як соціальної культури і є підґрунтям для подальшого особистісного й професійного розвитку та удосконалення ППК студентів.

Для нашого дослідження важливо проаналізувати досвід практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Російської Федерації, адже саме вона забезпечує розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

У процесі навчання студенти освоюють різні види практик: ознайомлювальну, навчальну, навчально-дослідницьку, виробничу (в рамках бакалавріата), науково-педагогічну та науково-дослідницьку (в рамках магістратури). Кожний з видів практики має особливу цільову установку, галузь завдань, методи здійснення.

Під час практики студенти оволодівають професійно-особистісними, предметно-знаннявими, предметно-методичними, комунікативно-організаторськими, проектно-дослідницькими, аналітико-діагностичними групами компетенцій. Це свідчить про те, що в основу практичної підготовки покладено компетентнісний підхід.

Систематична практична підготовка започаткована з 1 курсу навчання студентів [465].

Після закінчення курсу «Вступ до професії» починається ознайомлювальна практика. Вона проходить у вересні (2-х тижні) у

соціальних службах і сприяє ранній професійній орієнтації майбутніх фахівців.

У 4 семестрі впродовж 3 тижнів триває практика в школі. Провідною її метою є знайомство студентів з основним змістом роботи освітніх закладів та служб соціально-педагогічної допомоги і підтримки дитини, з особливостями професійної діяльності соціальних педагогів, з різними категоріями дітей та їх проблемами. Одне із завдань практики полягає в удосконаленні комунікативних та організаторських умінь майбутнього фахівця, його професійно значимих особистісних якостей. Тому вона, на нашу думку, забезпечує розвиток складових професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Формуванню компетентності у студентів у галузі виховної роботи з тимчасовим дитячим колективом в дитячих оздоровчих освітніх закладах сприяє практика в інструктивно-методичному таборі (1 тиждень).

Упродовж цієї практики в студентів формуються такі вміння й навички, як: конструктивні (розробка творчих справ, ігор, заходів, що носять виховний характер); організаторські (організація життєдіяльності дитячої групи, самоорганізація вихователя); комунікативні (уміння обмінюватися інформацією, формувати позитивні міжособистісні відносини); прикладні (різноманітні види художньої та прикладної творчості).

Зміст практики в інструктивно-методичному таборі сприяє підготовці до літньої педагогічної практики, під час якої майбутній соціальний педагог самостійно в умовах дитячого тимчасового колективу готує і проводить виховні заходи, здійснює психодіагностичне дослідження міжособистісних відносин у дитячому колективі, складає прогноз розвитку взаємовідносин та можливих проблемних ситуацій в період роботи з дитячою групою.

Вона проводиться в дитячих оздоровчих таборах після закінчення 3 курсу й триває 6 тижнів. Метою її є формування компетентності студентів в галузі виховної роботи з дітьми.

Серед завдань цієї практики, що мають важливе значення для формування ППК, ми можемо виокремити розвиток потенціалу творчої діяльності в процесі взаємодії з дітьми та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності. Тому вона сприяє розвитку педагогічної позиції та професіоналізму майбутніх соціальних педагогів.

На 4-му курсі закріплюються навички із сфери консультування клієнтів, методики комунікації, управлінсько-організаційної діяльності [645, с.48]. Студенти проходять практику на базі стаціонарних соціальних закладів та громадських добровільних організацій. Практика триває 4 тижні і завершується підготовкою курсової роботи й іспитами з прочитаних курсів.

На завершальному етапі навчання з огляду на спеціалізацію проводиться переддипломна практика в регіональних структурах соціального захисту (обласних, районних комітетах та управліннях), на яку відведено 12 тижнів. Закінченням практики є підготовка і захист дипломного проекту. Переважно переддипломна практика проводиться в установах і закладах за майбутнім місцем роботи випускників [465].

Визнаючи що в Російській Федерації створено певні умови для розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога, можна висловити деякі побажання щодо вдосконалення цього процесу.

По-перше, необхідно встановити взаємозв'язок базових та спеціальних дисциплін у державному галузевому стандарті. По-друге, оптимально виділити час на самостійну роботу студента. По-третє, організувати роботу, що буде сприяти формуванню ППК, в малих дослідницьких групах, творчих майстернях. По-четверте, змінити функції викладача, який має стати консультантом та науковим керівником студента.

У Білорусі підготовка соціальних педагогів здійснюється на державній основі незалежно від церкви. Основним замовником дипломованих фахівців із соціальної роботи виступає Міністерство соціального захисту Республіки

Білорусь. Підготовка здійснюється на трьох рівнях: студенти мають можливість одержати ступінь бакалавра (4 роки навчання), спеціаліста (5 років), магістра (6 років). Бажаючі одержати наукову ступінь із соціальної роботи можуть продовжити навчання в аспірантурі.

Процес навчання студентів у вищих закладах республіки сконцентрований на засвоєнні ними технологій основних видів соціальної роботи (соціальної діагностики, профілактики, нагляду, корекції, терапії, адаптації, реабілітації, допомоги і т.д.) та особливостей взаємодії з основними категоріями клієнтів, які потребують соціального захисту: безробітними, інвалідами і людьми похилого віку, сім'ями, що опікуються дітьми - інвалідами або сиротами, дітьми й підлітками з девіантною поведінкою, алкоголіками й наркоманами, колишніми в'язнями, психічно хворими людьми та ін. [227, с.18].

Перед системою підготовки кадрів для соціальної сфери поставлено такі завдання:

- усвідомлення всіма соціальними структурами необхідності розвитку соціальної педагогіки і соціальної роботи як сфери професійної діяльності;
- об'єднання зусиль різноманітних державних і громадських організацій, зацікавлених у вирішенні проблеми підготовки фахівців даного профілю;
- створення освітніх стандартів у сфері соціальної педагогіки і соціальної роботи на всіх рівнях, починаючи від довузівських форм підготовки і закінчуючи аспірантурою;
- удосконалення підготовки бакалаврів, магістрів та аспірантів, що дозволить вирішити існуючу на даний час проблему кадрів;
- творче використання кращого зарубіжного досвіду фахівців соціальної сфери з урахуванням існуючих умов і можливостей.

Виходячи з цих завдань, освітній стандарт, і розроблений на його основі навчальний план спеціальності «Соціальна педагогіка», надають можливість студентів засвоювати знання та уміння, необхідні для

формування ППК, послідовно за роками навчання. Цей процес відбувається з ускладненням теоретичної та технологічної складових. На першому й другому курсах студенти засвоюють основні знання, що забезпечують теоретичну базу для формування поняття «професійно-педагогічна культура» як показника власної професійної діяльності. Третій курс є основним у засвоєнні теоретичних та методичних питань формування складових ППК майбутніх соціальних педагогів. Четвертий і п'ятий курси забезпечують додаткову інформацію про чинники й умови формування професійно-педагогічної культури, її механізми та засоби, а також можливості цілеспрямованого розвитку ППК засобами професійної діяльності соціального педагога в різних ситуаціях розвитку особистості й групи.

До навчальних дисциплін, що сприяють формуванню компонентів професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, можемо віднести такі: «Теорія і практика соціальної педагогіки»; «Методологія та методи соціально-педагогічного дослідження»; «Соціально-педагогічна робота з сім'єю»; «Соціально-педагогічна профілактика»; «Технології соціально-педагогічної діяльності»; «Соціально-педагогічна діяльність в закладах освіти»; «Педагогічні основи соціально-культурної діяльності»; «Етика» та «Професійна майстерність соціального педагога».

Застосування активних групових методів у навчанні та життєдіяльності на основі особистісно-орієнтованого підходу у вихованні забезпечує суб'єктну позицію студентів в оволодінні практичним досвідом соціально-професійної взаємодії. Це дозволяє організувати цілеспрямований вплив на розвиток у майбутніх соціальних педагогів складових ППК, зокрема: рефлексії, прийняття себе та інших, здатності до адекватного емпатійного сприйняття партнерів та надання своєчасної психологічної підтримки, уміння вести діалог.

Використання життєвого досвіду студентів, як переконують результати досліджень білоруських науковців, створює умови для реалізації суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності та її індивідуально-

групової диференціації, сприяє інтеграції соціально-професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери.

Необхідну науково-методичну допомогу майбутнім та працюючим соціальним педагогам, надають педагогічні видання, на сторінках яких надруковано матеріали з проблем соціального виховання та діяльності соціального педагога як в республіці Білорусь, так і за її межами (журнали «Народная асвета», «Адукацыя і выхаванне», «Праблемы выхавання»; «Настаўніцкая газета»).

У Польщі навчання фахівців для соціально-педагогічної діяльності завжди відбувалося завдяки співпраці громадських організацій і церкви.

Останні зміни в професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери в Польщі зумовлені розпорядженням Міністра праці й соціальної політики, погоджене з Міністром науки і вищої освіти, від 25 січня 2008 року щодо спеціальності, за якою проходить підготовка соціального працівника в ВНЗ з початку 2008/2009 навчального року [381]. Воно містить новий програмний мінімум навчальних предметів, а також професійних практик, а саме: 330 годин навчальних предметів та 240 годин професійних практик. Додаток до розпорядження включає перелік обов'язкових навчальних предметів та мінімальну кількість годин, що виділяється на їх вивчення (див. Табл.2.1.) .

Таблиця 2.1.

Програма підготовки майбутніх соціальних працівників у Польщі
відповідно до розпорядження Міністра праці і соціальної політики

Перелік обов'язкових навчальних предметів	Мінімальна кількість годин, що виділяється на їх вивчення
1	2
Аксіологія соціальної роботи	15 год.

Закінчення таблиці 2.2

1	2
Інтерперсональне спілкування в соціальній роботі	15 год.
Елементи теорії організації й управління	20 год.
Структура й організація соціальної допомоги	15 год.
Юридична система соціальної допомоги в Польщі	15 год.
Сімейне та опікунче законодавство в Польщі	15 год.
Теоретичні основи соціальної роботи	25 год.
Методика соціальної роботи	60 год.
Соціальний проект	40 год.
Реклама працевлаштування, заклади ринку праці й соціальне працевлаштування	15 год.
Громадська діяльність і волонтеріат	15 год.
Підтримка в працевлаштуванні та реабілітація неповносправних осіб	15 год.
Організація місцевої спільноти та засади функціонування територіального самоуправління	15 год.
Супервізія соціальної роботи	30 год.
Всього:	330 годин

У додатку до розпорядження зазначено також, що після проходження професійних практик (240 годин) студенти мають набути такі вміння: взаємодіяти з працівниками соціального закладу; налагоджувати контакти з клієнтами соціальної служби; розпізнавати проблеми клієнтів соціальної служби на мікро-, мезо-, макро- рівнях.

Зміст на рівні ліценціату розподілено на два паралельні блоки: загальнотеоретичні дисципліни; теоретичні та практичні, що зорієнтовані на обрану спеціальність. Магістерські студії забезпечують поглиблене вивчення загальної педагогіки, а також удосконалення ліценціатської чи обрання іншої спеціальності («Психолого-педагогічне порадицтво», «Андрагогіка», «Педагогіка соціальної праці», «Організація й управління закладами освіти»).

Ці дисципліни забезпечують розвиток особистісних та професійних якостей студентів, сприяють формуванню їхніх ціннісних орієнтацій.

Навчальний план дворічного магістерського навчання складається з двох блоків: професійно зорієнтовані дисципліни, що охоплюють обов'язкові та факультативні; значну частину навчального часу відведено на виконання магістерської роботи.

Медична школа соціальної роботи у Варшаві забезпечує підготовку соціальних працівників для роботи з людьми похилого віку, пацієнтами центрів служби здоров'я (стаціонарних і амбулаторних), сім'ями, дітьми, людьми, узалежненими від алкоголю чи наркотиків, клієнтами служб реабілітації й клієнтами добровільних громадських соціальних організацій. Соціальні працівники готуються школою, в основному, для сфери обслуговування. Її випускники також можуть працювати в адміністрації, виконуючи функції планування та організації діяльності соціальних служб [510, с.116].

Специфіка соціальної роботи у сфері обслуговування накладає певний відбиток на розвиток психолого-педагогічної, комунікативної, соціальної та конфліктологічної компетентностей. Адже вміння правильно спілкуватися з клієнтами передбачає володіння професійним тактом, готовність до психологічних навантажень, самовладання, доброзичливість свідчать про належний рівень сформованості професійно-педагогічної культури соціальних працівників.

Програма підготовки соціальних працівників містить основні елементи знань про людину, суспільство, які слухачі засвоюють на лекціях і семінарах,

у класах і на практичних заняттях, відвідуючи безпосередні місця роботи під час практичного навчання. Навчальний план містить 19 предметів. Тиждене навантаження – від 32 до 35 годин. Основна навчальна дисципліна – методологія соціальної роботи. Вивчення кожного циклу завершується іспитами. Заключні іспити передбачають підготовку та обговорення випускної роботи.

У Медичній школі соціальної роботи 670 годин відводиться на практичні заняття. Це дає змогу покращити професійну майстерність студентів.

Впродовж 1-го семестру майбутні соціальні працівники згідно з навчальним планом відвідують різноманітні заклади: центри соціального благополуччя, здоров'я, добровільні служби, товариства інвалідів, дитячі будинки та ін. Такі відвідування здійснюються групами по 6-10 студентів [645, с.38]. У першому й другому семестрах на практичну підготовку відводиться по 4 години в тиждень, окрім того у 2-му семестрі студенти проходять місячну практику в центрі соціальної служби. У третьому семестрі на практичне навчання відводиться 12 годин на тиждень, у 4-му – 6 годин і 1 місяць переддипломної практики [Там само, с.38].

Причому, якщо в 1-му і 2-му семестрах практика здійснюється групами студентів із 6-10 чоловік, то в 3-му і 4-му семестрах чисельність групи не перевищує 4-5 студентів. Протягом дворічного періоду навчання кожен студент ознайомлюється з тридцятьма різноманітними центрами соціальної роботи. Починаючи з другого року навчання, він щоденно працює або допомагає якійсь конкретній людині [457].

Це дозволяє посилити практичну спрямованість навчання, наповнити її особистісним смислом, тобто створити умови для розвитку професійно-педагогічної культури.

Якщо проаналізувати вимоги, що висуваються в Польщі до бажаючих оволодіти фахом соціально-педагогічного спрямування, то серед них є такі, що забезпечують розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця

соціальної сфери: претендент має бути врівноваженою людиною, добре ставитись до інших людей, цікавитись їхніми проблемами і бути здатним працювати з ними; володіти здатністю незалежно мислити й адекватно оцінювати ситуацію, приймати вірне рішення і бути посередником у вирішенні соціальних проблем, мати відповідні моральні якості і бути чесним. Він також зобов'язаний дотримуватись конфіденційності всієї інформації як окремої людини, так і групи, з якими йому доведеться працювати [510, с.118].

Ці особистісні якості фахівця соціальної сфери є складовими його ППК.

Кризові явища в суспільстві, розширення соціально-педагогічної допомоги зумовили структурування систем підготовки соціальних педагогів України й Польщі як особистісно зорієнтованих, рівневих, спеціалізованих згідно із загальними вимогами Болонського процесу щодо побудови освітньо-кваліфікаційних рівнів, узгодження змісту професійної підготовки, дотримання європейських стандартів професійних кваліфікацій [314, с.16].

Аналізуючи й порівнюючи законодавчу базу освіти країн Балтії, зазначимо, що вона також трансформувалася під впливом нових умов суспільного життя. Ці країни більш оперативно реагували на зміни і швидше адаптували свої системи освіти до Європейського освітнього простору [215, с.164].

У Латвії підготовка фахівців соціальної сфери здійснюється як у державних, так і в приватних навчальних закладах. Так, у 1988 р. на базі центру навчання й перепідготовки була створена приватна Вища школа соціальної роботи і соціальної педагогіки «Аттистиба», яка стала у 1991 р. членом Європейської Ради з вищої освіти. Студенти школи соціальної роботи й соціальної педагогіки «Аттистиба» можуть претендувати як на диплом у галузі практичної соціальної роботи (тривалість навчання — 4 роки), так і на ступінь бакалавра соціальних наук (термін навчання — 4,5 роки). Навчання здійснюється за чотирма спеціальностями: соціальна адміністрація, сфера

реабілітації, соціальна педагогіка і соціальне страхування [510, с.132].

У процесі підготовки фахівців значна увага звертається на академічну та практичну підготовку, а також використовується навчання у формі проектів. Під час виконання проектів студенти отримують реальну можливість використати на практиці засвоєні теоретичні знання та оволодіти технологіями соціальної роботи. У школі вивчаються теоретичні курси (соціологія, психологія, психотерапія, соціальна педагогіка та ін.). Під час практичної підготовки теоретичні знання органічно доповнюються знаннями про розвиток і поведінку людини, про соціальні, економічні, культурні об'єднання і зв'язки між ними. Студенти мають можливість проходити практику за кордоном. Навчання в школі «Аттистиба» дає можливість студентам одержати ступінь бакалавра.

На нашу думку, для формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога/соціального працівника важливо враховувати той досвід, що існує в підготовці студентів в країнах Східної Європи, зокрема:

- рання спеціальна підготовка всіх фахівців соціальної сфери;
- децентралізація управління професійною підготовкою;
- адаптація освітніх систем до Європейського освітнього простору.

Проте досвід Білорусі, що зберегла стійку орієнтацію на національні культурно-освітні й соціальні традиції, залишившись водночас сприйнятливою до окремих загальносвітових і європейських тенденцій розвитку, може бути для нас прикладом побудови власної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і формування їх ППК.

У західних країнах склалася загальноприйнята система цінностей соціального працівника, яку розуміють як «звичаї, етичні стандарти й принципи, суттєві для даної культури, групи людей або індивіда» [694, с.26].

Специфічними цінностями соціальних працівників як професійної групи, що стали принципами їхньої діяльності, на думку науковців, вважаються:

- прагнення до переваги індивіда відносно суспільства;
- повага конфіденційності у взаєминах із клієнтами;
- готовність відокремити особисті почуття й потреби від професійних стосунків;
- прагнення до соціальних змін, що відповідають соціально пізнаним потребам;
- прагнення до передачі знань та вмінь іншим;
- повага до індивідуальних і групових розходжень, гідне їхнє оцінювання;
- прагнення до розвитку здатності підопічного допомагати собі самому;
- готовність діяти від імені підопічного, незважаючи на можливі фрустрації;
- прагнення до соціальної справедливості, до економічного, фізичного, розумового благополуччя для всіх членів соціуму;
- прагнення до високих стандартів особистої та професійної етики [706; 707].

Визнання цієї системи цінностей у загальносвітовому масштабі є спільним, що об'єднує соціальну роботу як практичну діяльність та соціальну педагогіку як її наукову основу.

До пріоритетів предметно-змістової діяльності соціальних працівників різних країн, що поєднують їх та мають велике значення для людей усього світу й перспективи подальшого розвитку, належать гуманізм, мир і міжнародне громадянство [694, с.26].

Оскільки зарубіжні країни раніше пережили кризу довіри молоді до державних інститутів, їм довелося терміново розв'язувати проблеми соціального виховання не через школу, а через залучення широкого спектра фахівців для роботи в неінституціональному молодіжному середовищі. Тому соціальною роботою відповідно до традицій західного світу почали займатися не стільки вчителі, скільки працівники соціальних служб,

благодійних організацій, суспільних рухів [9].

Ці причини, а також досить строката картина педагогічної освіти на Заході не дозволяють вважати зарубіжного вчителя ключовою фігурою в реалізації завдань соціального виховання молоді. У цей період у школах ФРН, Швеції й інших країн Європи з'являються фахівці з роботи з дітьми в мікросоціумі: соціальні педагоги, соціальні працівники, соціологи, лідери дитячих організацій. Для їхньої підготовки відкриваються спеціальні факультети в університетах та школи соціальної роботи.

У кожній зарубіжній країні поступово склалася своя модель виховання молоді, в зв'язку з цим і різняться вимоги до фахівців для роботи з дітьми в соціальній галузі та їхньої професійної підготовки.

Так, у більшості європейських країн соціальних працівників готують у системі вищої освіти (тобто студенти здобувають загальну кваліфікацію, що надає їм можливість працювати у широкому спектрі соціальної практики), а фахова спеціалізація здійснюється на останніх курсах (ступенях).

У Фінляндії, Ісландії, Ірландії, Ізраїлі, Іспанії, Туреччині соціальні працівники навчаються виключно в університетах. У Данії, Франції, Німеччині, Італії, Швеції, Швейцарії, Великобританії їх готують як в університетах, так і в інших типах навчальних закладів, або ж соціальну освіту можна здобути як додаткову спеціальність на університетському чи позауніверситетському рівнях. Проте лише в соціальній сфері Швейцарії та Великобританії університетська освіта та аспірантура прирівняні.

Найпоширенішим є тип незалежного закладу, що пропонує лише курси за професіями (Австрія, Бельгія, Данія, Франція, Італія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Швейцарія, Югославія).

У Великобританії та Ірландії діють одно- та дворічні курси для осіб з неповною вищою освітою після обов'язкової практичної роботи. І лише в країнах Бенілюксу та Франції є спеціалізовані курси. В інших країнах ситуацію можна схарактеризувати як незавершений перехід до «академізації» цього виду освіти.

Нині в Європі функціонує більше 400 навчальних закладів, що надають соціальну освіту. Досить типовими для соціальної сфери Австрії, Бельгії, Данії, Фінляндії, Франції, Ірландії, Італії, Норвегії, Іспанії, Швейцарії, Великобританії є відносно невеликі (100-200 студентів) освітні заклади. Тоді як у Греції, Ізраїлі, Португалії, Швеції, Туреччині в подібних закладах навчається як мінімум удвічі більше студентів.

У Німеччині в багатьох закладах чи на факультетах соціальної освіти може навчатися понад 500, а іноді й 1000 – 1200 студентів.

Основи соціальної науки, правова та адміністративні системи, як і методи соціальної роботи та організація цієї сфери професійної діяльності, викладаються всюди. Також до навчальних планів включають додаткові дисципліни: статистику, практичні соціальні дослідження, іноземні мови. Загалом стандартна програма підготовки соціальних працівників розрахована на 3-4 роки, але за формою організації, тривалістю навчання має різні варіанти.

У світлі основних завдань, що зумовили особливу актуальність соціальної педагогіки в Німеччині, відбуваються істотні зміни й у її статусі. Це, у свою чергу, визначає систему підготовки кадрів для соціальної педагогіки. Нині майже повсюдно відбулася реорганізація більшості соціально-педагогічних закладів, що готують соціальних педагогів у спеціальні вищі школи. Крім того, збільшується попит на дипломованих соціальних педагогів для дошкільного виховання, загальноосвітніх шкіл, “соціальних клінік” та ін. Це сприяє створенню спеціалізованих факультетів соціальної педагогіки в деяких університетах [694, с.69].

У Німеччині сформувалася система неперервної професійної підготовки соціальних педагогів, що включає в себе такі структурні компоненти: допрофесійну підготовку, різнорівневе професійне навчання (освітньо-кваліфікаційні рівні – бакалавр, магістр, доктор) і післядипломну освіту.

Деякі курси для соціальних працівників і викладачів пропонують нещодавно запроваджені «об’єднані інститути» (багатопрофільні

університети).

Найбільш характерними є три типи навчальних програм:

1. Соціальна робота, зорієнтована на виконання традиційних адміністративних завдань;
2. Соціальна педагогіка, спрямована на роботу з молоддю, громадську роботу та виконання інших виховних робіт поза школою;
3. Соціальне забезпечення – навчальна програма з елементами як соціальної роботи, так і соціальної педагогіки.

Необхідною умовою зарахування абітурієнтів на спеціальність «Соціальна педагогіка» є наявність допрофесійної підготовки. Найбільш поширеними формами її здійснення є різні види волонтерської роботи, що здійснюється під керівництвом професійних соціальних педагогів, а також вивчення старшокласниками факультативного курсу «Соціальна педагогіка/соціальна робота» [529, с.83-84].

Різні типи вищих навчальних закладів Німеччини мають як спільні так і відмінні риси в логіці, структурі й змісті, що зумовлено відсутністю держаних стандартів та значною автономією вищих навчальних закладів у плануванні й організації навчального процесу.

Програми професійної підготовки фахівців соціальної сфери (соціальних працівників і соціальних педагогів) у більшості університетів Німеччини функціонують на факультетах педагогіки або філософії.

Навчальними планами підготовки бакалаврів соціальної педагогіки передбачене вивчення таких груп навчальних дисциплін: обов'язкові («Загальна педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Дидактика та методика соціальної роботи», «Психологія», «Соціологія»), спеціальні («Естетика та комунікація», «Політика / Соціальна адміністрація / Економіка», «Право», «Соціальна медицина / Соціальна психіатрія», «Соціальна філософія / Соціальна етика») та факультативні [529, с.92].

Початковий етап (чотири семестри) включає двомісячну практику. Основний етап навчання завершується після дев'ятого семестру складанням

екзаменів та підготовкою дипломної роботи. Шестимісячна практика не зараховується до часу основного навчання [Там само, с.108].

Кількість годин, відведених на вивчення курсів за вибором, є більшою за кількістю годин обов'язкових курсів, що сприяє реалізації принципу диференціації та індивідуалізації процесу професійної підготовки

У таблиці 2.2 розкрито особливості підготовки соціальних педагогів на прикладі педагогічного факультету Технічного університету м. Дрездена [605, с. 262.].

Таблиця 2.2.

Блоки навчальних дисциплін, що вивчаються на різних етапах навчання соціальними педагогами педагогічного факультету Технічного університету м. Дрездена

Зміст етапу навчання	Блоки навчальних дисциплін
1	2
Зміст початкового етапу	Соціальна педагогіка
	Загальна педагогіка
	Соціально-наукові методи дослідження
	Право
	Дисципліни додаткової спеціальності («Соціологія» і «Психологія»)
Зміст основного навчання	Соціальна педагогіка
	Загальна педагогіка
	Правові/адміністративні основи системи соціального забезпечення освітньої та виховної систем
	Дисципліни додаткової спеціальності («Соціологія» і «Психологія»)
	Обов'язкові предмети за вибором

Закінчення таблиці 2.2

1	2
Зміст фахового навчання	Громадське та приватне виховання дітей дошкільного віку, соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю
	Соціально-педагогічна допомога у вихованні
	Соціально-педагогічне консультування та загальнопрофільна допомога
	Соціальна адміністрація
	Соціокультурна соціальна робота
	Навчальні дисципліни обраної спеціалізації
	Обов'язкові предмети за вибором

Студенти навчаються, зазвичай, за індивідуальними навчальними планами. Протягом навчання в бакалавраті студент зобов'язаний скласти двадцять модулів й одержати 156–180 кредитів [529, с.147].

Навчальні плани, екзаменаційні розпорядження та модульна книга студента, де міститься інформація про кількість та зміст модулів, рекомендований час їх складання та умови допуску, розподіл кредитів та підсумкову оцінку за складання модуля, регламентують навчальний процес. Завершується навчання написанням дипломної роботи [Там само, с.147].

Важливою складовою цілісного процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є практична підготовка, що характеризується варіативністю моделей проходження практики, наявністю спеціальних нормативно-методичних документів для практичного навчання, функціонуванням інституту супервізії. Вона сприяє формуванню у студентів професійно-педагогічної культури, адже вона передбачає сформовані уміння

самостійно моделювати конкретні форми соціально-педагогічної діяльності, володіння технологіями їхньої реалізації.

У німецькій моделі навчання центральне місце посідає студент як первинний реципієнт. Увесь навчальний процес зорієнтований на формування професійних компетенцій, а отже, і професійно-педагогічної культури; використання інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання; встановлення партнерської взаємодії між закладами освіти й соціальними установами як базами практичного навчання й потенційними роботодавцями; запровадження інтердисциплінарних спеціалізацій [529, с.180].

У землі Баден–Вюртемберг, у так званих «професійних академіях», створено інший тип соціальної освіти: студенти наймаються спеціальними службами і проходять трирічну підготовку, протягом якої тримісячні періоди навчання змінюються періодами практичної роботи. Ті, хто закінчив курс, одержують ступінь випускника спеціального ВНЗ, але такі заклади є лише в одному регіоні Німеччини і готують невелику кількість фахівців.

Нині програми з соціальної роботи пропонують 70 відділень, 50 спеціалізованих і багатопрофільних ВНЗ. 28 університетів і педагогічних інститутів пропонують програми «Науки про виховання» з акцентом на «соціальній педагогіці». Німецькі університети і спеціальні ВНЗ користуються широкою гарантованою автономією, тому мають можливість самостійно вирішувати всі академічні питання, пов'язані з освітніми програми, екзаменами, навчальними планами, питаннями вступу.

Разом з тим, ці програми мають багато спільного. Так, обов'язковим є вивчення історії, теорії організації, методів соціальної роботи і педагогіки, соціальної політики, соціології, політології, економіки, статистики, практичних соціальних досліджень, психології, медицини (оглядовий курс), права (законодавство про сім'ю, молодь, державне забезпечення, соціальне страхування, зайнятість, управління); основ знань у сфері музики, театру,

спорту, мистецтва (в т.ч. кіно, відео), роботи з мас-медіа, іноземних мов (англійської, французької, іспанської).

У школах, що працюють з емігрантами, проводяться курси їхньою рідною мовою. У школах, заснованих церквою, до навчальних планів включено соціальну етику і соціальну філософію. Форми навчання відрізняються, проте загальноприйнятими є семінари з 20-30 учасниками. Деякі школи (їх менше) - пропонують курси лекцій.

Теоретична підготовка триває три роки, професійна практика – рік. Її проходження може бути організовано за двома моделями: «однофазною» та «двофазною». Так, «однофазна» модель включає чергування шестимісячних періодів академічної та практичної діяльності. Після чотирирічного навчання студенти складають іспити й одержують державний сертифікат. Таку форму підготовки практикують школи земель Баварія, Баден-Вюртемберг, Саарі та Гессен (Віздабен і Кассель). «Двофазна» - після завершення трирічного академічного навчання вимагає річного, оплачуваного періоду практичної діяльності. Тобто, сертифікат видається лише після успішного закінчення практики, під час якої студенти працюють в організаціях (агентствах), за їх роботою спостерігає досвідчений соціальний робітник.

Для нашого дослідження важливо те, що програми професійної підготовки магістрів у Німеччині спрямовані на здобуття рефлексивних компетенцій як у сфері професійної діяльності, так і у здійсненні наукових досліджень й передбачають інтеграцію соціально-педагогічної теорії, науково-дослідної діяльності і практичної підготовки [509, с.78]. Практична підготовка (6 місяців) є необхідною умовою успішної роботи майбутніх фахівців у різних сферах соціально-педагогічної діяльності.

Тривалість професійної підготовки магістрів в Університеті Гільдесгайм становить два роки. Вони вивчають методику організаційної та соціально-педагогічної діяльності у системі соціальних служб, теорію та практику проведення наукових досліджень і проходять піврічну організаційну практику. Протягом двох семестрів магістранти зобов'язані

відвідувати аудиторні навчальні заняття, самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, здавати модулі, знайти керівника практики та підписати угоду з установою для її проходження. Протягом третього семестру вони проходять практику; у четвертому – пишуть магістерську роботу. Навчальний план підготовки магістрів передбачає чергування аудиторних годин та самостійної роботи студентів. Аудиторні навчальні години – фази присутності – семінари, лекції та проекти із обов'язковим відвідуванням. Час їх проведення чітко визначено і доведено до відома магістрантів [509, с.78].

Така організація професійної підготовки сприяє формуванню структурних компонентів професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Організація та проведення педагогічної практики – провідна умова формування ППК. Тому для нашого дослідження важливо проаналізувати особливості проходження практики магістрів у Німеччині.

Перед початком магістрант зобов'язаний відвідати семінарські заняття, обрати тьютора (керівника практики) та укласти угоду з установою для її проходження. Семінарські заняття з підготовки магістрантів до практики (Das Praktiums vorbereitungs seminar) проводяться один раз на рік у літньому семестрі і тривають один тиждень. Вони включають такі теми: «Професійна практична підготовка», «Стратегія вирішення організаційних та інституційних проблем», «Професійна компетенція», «Соціальна компетенція», «Комунікативна компетенція» та «Методична компетенція» [509, с.78].

Отже, вивчення названих дисциплін передбачає розвиток відповідних компетенцій. Як підтверджують результати нашого дослідження, ці компетенції входять в структуру професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, тому вивчення вищеназваних навчальних дисциплін сприяє її формуванню.

Нова дидактична програма «інтегрованого формування компетентності» наголошує на взаємодії між викладачами й студентами та розвитку мотивації навчання. Перевагою цієї освітньої концепції є те, що навчання будується незалежно від вузьких професійних сфер діяльності майбутніх фахівців, оскільки компетентність як цілісне особистісне утворення є щось більше, ніж просто робоча кваліфікація. Ця думка підтверджується і результатами нашого дослідження.

Як зазначає І. Петрова, спеціальність «соціальний педагог» у Німеччині можна здобути на факультеті соціальної роботи (спеціалізація «Естетика та комунікація») у Євангельському освітньому закладі в м. Бохум. Тут студенти вивчають такі спеціальні дисципліни: педагогіка, педагогіка мистецтва, візуальна комунікація, музична педагогіка, література, мова, ігрова та інтерактивна педагогіка, педагогіка масових комунікацій. Вони беруть участь у проектній роботі «Культура в соціальній сфері» та проходять практику в дозвіллевих або соціальних установах [497].

У Дюссельдорфському університеті на факультеті соціальної роботи та педагогіки (спеціалізація «Медіа-педагогіка») можна здобути спеціальність «соціальний працівник та соціальний педагог». До дисциплін, що вивчають студенти, належать фундаментальні дисципліни: дидактика та методика соціальної педагогіки, правознавство, соціологія; спеціальні – наукові основи соціальної педагогіки, політика, психологія, соціальна медицина, соціологія, соціальна філософія, управління соціальної сфери. Практична підготовка спрямована на участь у практичних заходах упродовж III та IV семестрів.

На факультеті соціальної педагогіки (спеціалізація «Дозвілля та туризм») Фулдівського університету студенти вивчають такі фундаментальні дисципліни, як: статистика, педагогіка, психологія, соціологія, філософія, антропологія, право та управління в соціальній сфері, дидактика та методика соціальної роботи; спеціальні дисципліни: педагогіка дозвілля, дозвіллева терапія, управління у сфері дозвілля та туризму; елективні дисципліни: соціально-педагогічна комунікація, мистецтво, музика, спорт, мова та

література. Практичне навчання передбачає дві 6-тижневі загальні практики та річну профорієнтаційну практику в соціально-культурній установі.

Серед позитивних сторін досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної галузі в Німеччині можемо назвати такі: організація проектного навчання, проблемно-пошукові методи, індивідуалізовані програми навчання, навчальні центри, тема-центроване спілкування, техніка «недирективної бесіди», тренінги й рефлексивне слухання, психотерапевтична зорієнтованість викладачів соціальної роботи.

Зміст підготовки соціальних педагогів в Австрії в сучасних умовах визначається, з одного боку, чинними європейськими стандартами підготовки фахівців цієї галузі (посилення академізму навчання, профілізація базової освіти, зміщення акценту на практичну підготовку тощо), а з іншого – властивими тільки цій країні підходами до формування професійної компетентності соціального педагога (розмежування підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників, перехід до вузької спеціалізації соціальних педагогів, підготовка соціальних педагогів до роботи в позашкільних закладах цілоденної опіки над дітьми шкільного віку та ін.).

За сучасних умов професійну підготовку соціальних педагогів здійснюють різні типи навчальних закладів Австрії: школи соціальної роботи, педагогічні коледжі, академії, університети та інші навчальні заклади (інститути), що мають університетський статус [485, с.63].

Завдання та зміст викладання навчальних дисциплін (соціальна педагогіка, загальна педагогіка, історія педагогіки, позашкільна та інтернатська практика, організація діяльності хорту, інтегративна педагогіка, валеологія, полікультурне виховання, іноземна мова, лікувальна педагогіка тощо) визначають навчальні програми. Процес навчання передбачає також формування певних особистісних рис соціального педагога, насамперед, активності, моральності, любові до дітей, професійно-етичної культури, здатності до творчої самореалізації, володіння технологією професійної взаємодії та спілкування [Там само, с.109].

У підготовці соціальних педагогів в Австрії на практику відведено третину всього навчального часу. Вона проходить у чотири етапи. На першому етапі відбувається викладання теоретичного блоку соціально-педагогічної діяльності, обговорення актуальних тем та труднощів, що найчастіше мають студенти. Другий етап – безперервна практика, котру студент зобов'язаний пройти за одним із напрямів соціально-педагогічної роботи протягом двох годин на тиждень. На третьому етапі студенти мають двотижневу практику між навчальними семестрами. Останній етап передбачає обов'язкову практику під час літніх канікул [485, с.83]. Це дозволяє покращити уявлення студентів про майбутню професію, і, в свою чергу, сприяє формуванню ППК.

Найбільш поширеними в коледжах та вищих школах соціальної педагогіки є практика в блоках від 4 до 12 тижнів та навчально-супровідна практика у формі виконання проектів.

Головним завданням практики є формування практичної професійної компетентності студентів, підготовка їх до здійснення різних професійних завдань. У проведенні практик застосовуються такі методи: вивчення майбутніми соціальними педагогами цілей і методів роботи різних соціально-педагогічних установ, збір важливих практичних матеріалів для цілеспрямованого їх використання на практиці та в майбутній професійній діяльності, аналіз навчально-виховних умов у різних позашкільних закладах, планування своєї діяльності, підготовка, організація і проведення різних заходів, складання повідомлень чи звітів про практику, вивчення документації, набуття навичок спілкування з дітьми, батьками та педагогами [485, с.85].

Провідними тенденціями у формуванні професійної компетенції соціального педагога у системі вищої освіти Австрії є зміна та розширення поля соціально-педагогічної діяльності; розвиток професійних методик, що надає можливість соціальній педагогіці набути системності та науковості; різноманітність наукових теорій, методів і прийомів; вільний вибір програм,

форм і методів навчання; зміцнення соціальної компетенції; соціальна рівність можливостей; розвиток обдарованих студентів; забезпечення високої конкурентноспроможності соціальних педагогів на європейському рівні; мотивація до самоосвіти та самореалізації; створення нових концепцій соціально-педагогічної діяльності через власний практичний досвід; розвиток професійної соціалізації тощо [Там само, с.165].

Якщо взяти до уваги, що у структуру ППК майбутніх соціальних педагогів входять і психолого-педагогічна компетентність, і соціальна компетентність, і загальнокультурна компетентність, то можна відзначити актуальність формування цих характеристик особистості майбутнього соціального педагога і для західноєвропейських країн.

У Франції немає чіткої межі між соціальними працівниками і соціальними педагогами. Вони належать до єдиної групи «професій соціальної сфери», об'єднаних у єдине ціле на підставі спільної мети, завдань діяльності та критеріїв професійної компетентності.

Підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери у Франції організовано за принципом чергування навчання, згідно з яким теоретичне навчання в навчальному закладі періодично змінюється цільовою практикою, стажуваннями у різних соціальних службах, установах, організаціях [645, с.38]. Обидва компоненти підготовки підпорядковані єдиній навчальній програмі та єдиній меті. Це сприяє оптимальному використанню практики для формування професійних умінь і здобуття досвіду діяльності майбутніми фахівцями [742].

Нині соціальна політика Франції є змістовою й організаційною основою соціальної роботи і визначає основні напрями її здійснення: соціальне асистування, спеціалізоване виховання, анімація.

Початкова, середня та вища професійна освіта I циклу підготовки фахівців соціальної сфери характеризується превалюванням практичного компонента підготовки над теоретичним, що зумовлено кваліфікаційними характеристиками спеціальностей цього рівня. Фахівці соціальної сфери з

вищою освітою I циклу здійснюють психолого-педагогічну діяльність, розробляють соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, медико-педагогічні проекти, контролюють їх своєчасне виконання, складають звітну документацію з реалізації проектів надання індивідуальної та групової соціальної допомоги [379, с.70].

Фахівці соціальної сфери з вищою освітою II циклу підготовки в галузі соціальної роботи виконують у структурі соціальних служб і закладів управлінські та адміністративні функції. Цей цикл вищої освіти має два підрівні, кожен з яких передбачає однорічну підготовку до ступенів ліценціата (licence) та магістра (maitrise) і характеризується превалюванням теоретичного компонента навчання над практичним [Там само, с.124].

Підготовка фахівців соціальної сфери в ліцензіаті передбачає навчання за такими напрямками: «Санітарні та соціальні науки» (спеціалізації «Робота з особами, які мають особливі потреби», «Санітарна допомога»); «Соціологія» (спеціалізація «Соціальний розвиток»); «Педагогіка і виховання» (спеціалізації «Виховання і дидактика», «Андрагогіка», «Педагогіка та викладання») [378, с.125].

Після завершення навчання в ліцензіаті випускники можуть продовжити навчання в магістратурі за такими напрямками: санітарні та соціальні науки; теорія та практика охорони здоров'я; соціологія (спеціалізація «Соціальний розвиток»); педагогіка і виховання (спеціалізації «Виховання і дидактика», «Андрагогіка»).

Вища освіта III циклу підготовки в галузі соціальної роботи передбачає два шляхи подальшого навчання: поглиблену підготовку за обраною спеціальністю з метою продовження професійної діяльності (диплом про вищу спеціальну освіту) та підготовку до здійснення наукових досліджень із подальшим вступом до докторантури (диплом про поглиблений курс навчання) [Там само, с.138].

Практична підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у передбачає проведення різних видів практики, зокрема: інформативної,

ознайомлювальної, багатoproфiльної, професійної, зовнішньої, практики поглибленого вивчення, навчальної практик. Налагодження співпраці керівника-референта, керівника практики та студента – практиканта, робота в малих групах, групах аналізу практики, практичне спрямування змісту загальноосвітніх дисциплін та індивідуалізація практичної підготовки сприяє підготовці кваліфікованих фахівців, підвищує рівень сформованості ППК.

В організації навчання фахівців соціальної сфери домінують лекції, практичні заняття, «робота під керівництвом», самостійна робота, навчальні дискусії, майстерні письма та усного мовлення, робота над проектами. Активно використовуються аудіо-візуальні методи та форми навчання: відеозвіти та відеолекторії, фоторепортажі, навчальні фільми, робота в мережі Інтернет та Інтранет, розробка презентацій у Power Point тощо. До специфічних форм і методів, що використовують у процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери Франції, належать робота в групах аналізу практики, соціальна експертиза, складання досьє [378, с.157].

Отже, професійно-педагогічна культура студентів у Франції може сформуватись за умов творчого використання вище названих методів та форм навчання.

Підготовка асистента соціальної служби зосереджена на дисциплінах фахової та спеціальної підготовки, на які припадає близько $\frac{3}{4}$ обсягу навчального навантаження. Відповідно, дисципліни гуманітарного, психолого-педагогічного, соціально-економічного, правового циклів у загальному обсязі навчального матеріалу займають лише $\frac{1}{4}$. Співвідношення теоретичного та практичного навчання становить 42% і 58% відповідно. Програмою професійної підготовки передбачено, що близько 20% обсягу навчального часу припадає на вивчення дисципліни за вибором [378, с.158].

Зміст дисциплін, що вивчають соціальні працівники в Україні та асистенти соціальних служб у Франції, майже співпадає, тому дипломи соціального працівника та асистента соціальної служби відповідно до Болонського процесу можуть бути визнані еквівалентними у майбутньому.

Для оцінки діяльності педагога в англomовній зарубіжній літературі, опису його готовності до професійної праці зазвичай використовуються вирази: *teacher's talent* (педагогічний талант), *teacher's skills* (педагогічні навички, уміння); *teaching effectiveness* (ефективність викладання); *effective teacher* (ефективний учитель) і т.д. Дослідники, в основному, вживають ці вирази як синонімічні та відзначають високий рівень розвитку педагогічних навичок педагога [731].

Найбільш загальним і комплексним серед словосполучень, що несуть у собі оцінку діяльності педагога, є «ефективний учитель». Він використовується у перекладі зарубіжних джерел, тому що знайти для нього адекватне значення досить складно.

У Росії під такою назвою видано оригінальний навчальний посібник А. Крупеніна [342], який побудовано на аналізі іноземної літератури.

Дискусії про те, кого можна назвати «ефективним учителем», ведуться вже впродовж декількох століть. На думку одних дослідників, ефективними педагогами називаються люди, котрим удалося встановити ділову атмосферу в класі, що сповнена турботою про учня й сприяє його розвитку [717]. Інші вважають, що тільки людина, яка має любов до викладання та володіє глибокими знаннями свого предмета, може вважатися сучасним учителем. А треті думають, що завдання вчителя полягає в мотивації учнів до участі в створенні більше справедливого й гуманного суспільства.

Отже, в англomовній педагогічній літературі «ефективний учитель», як свого роду термінологічний еквівалент в обсязі значення поняття «професійно-педагогічна культура», визначається на основі особистісного, діяльнісного й технологічного підходів. У цьому понятті увага акцентується на комплексі знань, умінь і навичок, котрими володіє сам педагог, способами їх найбільш оптимальної передачі учням, що базуються на активізації їхньої самостійної діяльності, інтересу до досліджуваного матеріалу й орієнтації на безперервне підвищення кваліфікації.

Ці підходи і визначають підготовку соціального працівника у Великій

Британії, де структура підготовки фахівців соціальної роботи представлена різнорівневою багатоступінчастою системою. Перші чотири ступені – недипломовані соціальні працівники, які безпосередньо забезпечують обслуговування клієнтів в різних соціальних закладах. 5–6-й ступені – дипломовані фахівці соціальної роботи, які пройшли відповідну підготовку в університетах чи коледжах [506, с.63].

У всіх вищих навчальних закладах Великої Британії підготовка соціальних працівників передбачає навчання на 3-х рівнях: базовий теоретичний, теоретико-практичний, практичний.

На першому рівні навчання студенти оволодівають знаннями суспільних (соціальна політика, соціологія та ін.), психологічних (загальна, вікова, соціальна психологія), медичних, правових наук, а також вивчають спеціальні курси згідно з обраними напрямками спеціалізації.

Другий рівень передбачає знання теорії, концепції і моделей соціальної роботи, загальних і спеціальних методів, прийомів і форм соціальної роботи.

Третій рівень – практична підготовка безпосередньо на робочих місцях [Там само, с.63].

Структура підготовки дипломованих фахівців соціальної сфери у Великій Британії визначається Центральною радою з питань навчання і підготовки у соціальній роботі (Central Council for Education and Training in Social Work), що розробляє національні освітні стандарти, ліцензує факультети соціальної роботи. Вона розподіляє державні замовлення і гранти на науково-дослідну діяльність в галузі соціальної роботи, визначає компетентність, що кандидат має продемонструвати до того, як одержує кваліфікацію. Ця компетентність передбачає наявність відповідних знань і вмінь та розуміння цінностей соціальної роботи. Зазвичай, в традиційних освітніх закладах абітурієнтам пропонують денні програми з дворічним терміном навчання (іноді, трирічним) [506, с.53].

Також є можливість пройти дистанційний курс підготовки, модульний курс, навчатися через систему одержання кредитів-балів. Але такі

можливості надаються не в усіх регіонах країни.

Вищі навчальні заклади Великої Британії мають досить широкі повноваження в організації навчального процесу, тому зміст і форми підготовки фахівців у різних закладах суттєво розрізняються.

Є низка загальних принципових положень, якими керуються у підготовці фахівців соціальної роботи всі ВНЗ Великої Британії:

1. Знання національних стандартів соціальної роботи. Одним із центральних питань в стандартах якості надання соціальних послуг є характер взаємовідносин між працівниками соціальних служб та їх клієнтами, що повинні будуватися на засадах партнерства, взаємоповаги, довіри.

2. Різноманітність соціальних груп, громад, а також способу їх життя вимагає глибокого знання теорії і моделей соціальної роботи з різними соціальними групами і віковими категоріями, а також правових знань, щоб законодавчо забезпечити сферу соціальних послуг у регіоні.

3. У процесі навчання студенти мають оволодіти основами професіоналізму, що, на думку британських учених, визначається як сукупність специфічних професійно-особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання професійних завдань.

На всіх етапах розвитку професіоналізму соціального працівника реалізується ідея, смисл якої полягає в тому, що для фахівців соціальної роботи характерна орієнтація на людину як на найвищу цінність. Отже, професією соціального працівника можна оволодіти тільки в індивідуально-особистісному контексті.

4. В основу підготовки соціальних працівників у Великій Британії покладено принцип постійного професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця, тобто професійна освіта орієнтована як на професійне, так і на особистісне становлення майбутнього фахівця. А отже, вона спрямована на формування його професійно-педагогічної культури.

Соціальний працівник має володіти значним обсягом знань, умінь і навичок у поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчого, нестандартного вирішення проблем клієнта.

5. Етика соціальної роботи. Успіх професійної діяльності майбутнього соціального працівника залежить не тільки від оволодіння ним системою теоретичних і практичних знань, наявності у нього відповідних професійно-особистісних властивостей, а також від неухильного виконання ним етичних норм і принципів. Всі професійні стандарти і вимоги до соціальних працівників базуються на Кодексі етики соціальної роботи [506, с.65].

Отже, ці принципи свідчать про те, що підготовка соціальних працівників у Великій Британії передбачає розвиток професійно-педагогічної культури студентів.

Незалежно від спеціалізації майже у всіх навчальних закладах обов'язково вивчаються такі дисципліни: психологія (загальна, вікова, соціальна), фізіологія, соціологія, соціальні структури, соціальна політика, управління, право, соціальне законодавство, теорія і практика соціальної роботи, філософія соціальної роботи, етика, інформатика та деякі інші [506, с.8].

Широко використовуються спецкурси навчальних дисциплін. Їх досить багато, але разом з тим визначені певні державні стандарти для соціального працівника, який спеціалізується для роботи:

- 1) з дітьми і підлітками;
- 2) з правопорушниками і ув'язненими;
- 3) з хворими (в системі охорони здоров'я);
- 4) з інвалідами;
- 5) з людьми похилого віку;
- 6) з громадою;
- 7) в системі соціального захисту та ін.

Для кожної спеціалізації передбачені відповідні спецкурси [Там само, с.65].

У більшості навчальних закладів Великої Британії значний обсяг навантаження (від 40 до 50%) становить практика студентів.

Важлива роль у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у Великій Британії, на відміну від України, належить педагогу - наставнику. Від його професійної компетентності залежать як успіх практики в цілому, так і ступінь задоволеності практикою студентів. Тому підбір, навчання та утримання в штаті кваліфікованих педагогів - наставників — важливе завдання, котре перебуває в центрі уваги всіх закладів соціальної роботи Великої Британії, що орієнтуються на високі стандарти професійної підготовки.

Україні бажано запозичити британський досвід підбору педагогів – наставників, які будуть володіти високим рівнем сформованості ППК та власним прикладом заохочувати її розвиток у студентів.

Характерними для британських вищих навчальних закладів є такі форми організації навчального процесу: лекції, диспути, семінари, практичні заняття, самостійна робота, т'юторіали. Індивідуальні форми навчання переважають над груповими [506, с.80].

Британські вчені П. Редер та С. Дункан (P. Reder, S. Duncan) стверджують, що ключовою метою підготовки фахівців для соціальної сфери є «озброєння практиків знаннями, уміннями та можливостями мислити» [734]. Саме ці принципи є основою ключових вимог до професійної підготовки соціальних працівників у сфері опіки над дітьми та їх захисту (Key Capabilities in Child Care and Protection) і відображені в третьому розділі “Професійна компетентність та конфіденційність”. Другий та четвертий розділи цих вимог (“Знання та розуміння проблеми”, “Цінності та етика в практиці соціального працівника”) передбачають, що студенти займатимуться та цікавитимуться новітніми дослідженнями й літературою на всіх етапах їх академічної кар’єри, а особливо – практики [37, с.14].

На нашу думку, ці принципи дозволяють закласти вимоги до складових ППК майбутніх фахівців соціальної сфери.

У Великій Британії студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях: на рівні коледжу і агентства. Коледж головну увагу приділяє процесу навчання студентів та аналізу його результатів. Агентства забезпечують функціонування соціальних служб і контроль за якістю їхньої роботи.

Диплом із соціальної роботи (DipSW) є визнаною кваліфікацією у Великій Британії для соціальних працівників і службовців у цій сфері. Зміст освіти і програм з підготовки, що ведуть до одержання DipSW в Англії, Шотландії, Уельсі і Північній Ірландії, є по суті однаковими, але беруться до уваги і відмінності в законодавстві і способи надання соціальних послуг в цих країнах.

Підготовка соціальних працівників організовується та забезпечується університетами або коледжами, у співпраці з різними типами соціальних агентств. Вони беруть на себе спільну відповідальність за відбір студентів, їх навчання і оцінювання, а також підтримку їх підготовки на сучасному рівні.

Студенти соціальної роботи навчаються два роки для одержання диплома практичного соціального працівника (DipSW), частина часу відводиться навчанням в університеті або коледжі, а решта - на робочому місці під керівництвом компетентного кваліфікованого і досвідченого соціального працівника. На завершення підготовки соціальних працівників студентів починають готувати до роботи в специфічних конкретних закладах/установах, наприклад, за напрямками: кримінальне право; робота з дітьми і сім'ями в громаді; робота з дітьми та молоддю за місцем проживання; з людьми в лікарні; з людьми похилого віку або людьми з розумовими вадами, фізичними вадами та проблемами у навчанні. Ця робота може проводитися як у денних центрах, так і за місцем проживання.

Також студентів оцінюють, щоб переконатися, що вони мають знання, вміння, навички, необхідні для надання допомоги людям, які мають труднощі у розв'язанні власних життєвих проблем.

Досвід, набутий студентами під час навчання, дуже важливий для усвідомлення розуміння важливості професійно-педагогічної культури у подальшій професійній діяльності.

Нині програми підготовки передбачають чотирирічні курси на звання бакалавра, однорічну аспірантуру, дворічні курси для тих, які не закінчили повний курс університету. Випускники одержують кваліфікаційні дипломи і сертифікати.

Особливістю університетської підготовки соціальних працівників у Великобританії є багатоступеневий та інваріантний характер. Найбільш поширеними є три рівні університетської підготовки: диплом спеціаліста із соціальної роботи, диплом бакалавра та диплом магістра.

Приблизно 50% студентів проходять програми, що забезпечують одержання диплому після дворічного курсу, а інші продовжують навчання до одержання ступеня бакалавра або магістра [510, с.97].

Отже, у Великобританії є різні можливості для вступу на навчання та різні рівні освіти, але для одержання професійної кваліфікації необхідно продемонструвати певний рівень знань, вмінь та навичок, що підтверджується дипломом фахівця із соціальної роботи, який присуджується Центральною радою з освіти та підготовки фахівців у соціальній роботі - CCETSW.

Крім того, CCETSW стимулює розвиток «продовженої підготовки» з присудженням кваліфікаційних документів на ступінь бакалавра і документів вищого рівня на ступінь магістра.

Штат будь-яких курсів із соціальної роботи включає кваліфікованих і досвідчених соціальних працівників, які проводять практичні заняття, здійснюють індивідуальне наставництво і встановлюють зв'язок з базами, в яких проходять практику. До штату можуть входити і науковці у сфері соціальних наук, які не є кваліфікованими соціальними працівниками. У навчальних закладах Великої Британії акцент завжди ставився на те, щоб

штатними педагогами призначалась достатня кількість кваліфікованих і досвідчених соціальних працівників.

Більшість навчальних закладів, окрім штатних викладачів для читання лекцій і проведення семінарів із спеціальних предметів, можуть залучати соціальних працівників. При організації навчального процесу особлива увага звертається на те, щоб на курсі читались дисципліни, пов'язані з практичною діяльністю, оскільки це високо оцінюють студенти.

Однією з проблем підготовки соціальних працівників у Великій Британії є нетривалість курсів, що входить у протиріччя із високими вимогами, що ставляться до студентів. За досить короткий термін студенти зобов'язані пройти курс теоретичної підготовки і практику у закладах соціальної роботи, а потім спробувати одержати сертифікату.

Теоретичні заняття, що є основною частиною програми, складають 80% часу. Заняття проводяться викладачами з групою 8-10 студентів: робота, в основному, проводиться на аналізі конкретного випадку, що відповідає темі. У процесі навчання передбачається, що кожний студент відповідає за певний аспект, який найбільше дотичний до його потреб та інтересів. Це не виключає його участі у спільній роботі групи.

Більша частина роботи виконується поза програмою таких занять. Наприклад, викладачі університету і практикуючі соціальні працівники консультують студентів до заняття у спеціально домовлений час. Під час таких консультацій студенти можуть одержати відповіді на питання, що їх цікавлять.

Велика увага у Великобританії приділяється вдосконаленню практичних вмінь і навичок соціальної роботи, а також формуванню професійної етики та особистісному розвитку студентів – провідних компонентів професійно-педагогічної культури.

Високій якості підготовки сприяють індивідуальне наставництво, навчання в малих групах, прикладні методи навчання: рольові ігри, аудіовізуальні методи, тренінги. Навчання відбувається за послідовною, чітко

систематизованою програмою під постійним контролем викладачів. Таким чином, систему підготовки соціальних працівників в Англії можна вважати однією із найбільш прогресивних, що дозволяє сформувати професійно-педагогічну культуру та професійну етику. Її недоліками є короткий термін навчання і завищені вимоги екзаменаторів під час сертифікаційних іспитів [744].

На думку дослідників Ш. Рамона і Р. Саррі, до основних моделей практичного навчання належать:

1. Модель особистісного зростання і розвитку, що побудована на використанні терапевтичних моделей практики у моделях навчання. Студент немов би стає «клієнтом» супервізора. Особистісне зростання трактується як передумова професійного росту. Навчання, в основному, індивідуальне. Практикується безпосередня конфіденційна робота студента з клієнтом. Для супервізора вагомніше значення має сам процес навчання, ніж його результати. При цьому робиться ставка на психологічні теорії.

2. «Учнівська модель», яку інколи називають «Поряд з Неллі» за аналогією з моделями навчання в промисловості, де учні спостерігають за роботою досвідчених фахівців на ткацьких верстатах. Процес професійного зростання студента оцінюється на основі стандартів супервізорства. Процес навчання проходить під час реальної діяльності у ході спостережень за практичною роботою супервізора і копіювання моделей і стилю роботи. Для супервізора однаково важливі і процес, і результати практики. Акцент робиться на теорії поведінки.

3. Управлінська модель, за якої до студента ставляться вимоги як до співробітника агентства, а основна функція керівника практики – керівництво процесом практики. При цьому підході більше уваги звертається на формування практичних навичок; критерії оцінки результатів практично співвідносяться з політикою агентства, серед яких головний – результат роботи студента з клієнтом. Вимагається суворе виконання правил, інструкцій, режиму і т.п.; особлива увага звертається на трудову і професійну

дисципліну студента, тому що головне – захист клієнтів та якість роботи агентства. Ставка робиться на теорії управління.

4. Модель структурованого навчання базується на використанні модульної технології навчання; при цьому використовуються різноманітні методики викладання, особливо імітаційні та діяльнісні; навчання здійснюється в «команді». Процес практики та її результати не вважаються пріоритетними. Проте, набуття навичок і засвоєння ціннісних засад роботи студентів є достатньо важливими; критерієм оцінки є компетентність. Студент працює під безпосереднім наглядом та контролем керівника практики [468, с.71].

Ми погоджуємося з дослідниками і вважаємо однією із найбільш ефективних і перспективних останню модель – модель структурованого навчання. Адже основним критерієм оцінки якості майбутнього соціального працівника виступає компетентність як важлива характеристика професійно-педагогічної культури.

Найбільшим постачальником освітніх послуг за очно-заочною та дистанційною формами навчання є Відкритий Університет (Open University), що має філії по всій території Великої Британії. Для спеціальності «соціальна робота» цим освітнім закладом розроблено програму підготовки фахівців з одержання диплома практичного соціального працівника (Diploma in Social Work), бакалаврів та магістрів соціальної роботи [37, с.12].

Програма підготовки пропонує серед інших наступний перелік курсів, успішне вивчення яких гарантує студентам одержання диплому практичного соціального працівника (Diploma in Social Work):

- Соціальна робота – вступ до спеціальності (Learning and social work) (1 модуль, 20 кредитів) – передбачає вивчення проблем цінностей, політики та практики соціальної роботи.
- Соціальна політика і соціальна робота (Reflective Social Work), (1 модуль, 20 кредитів) – розглядає взаємозв'язок соціальної політики та соціальних наук з соціальною роботою.

- Міжособистісна соціальна робота (Interpersonal Social Work) (2 модулі, 40 кредитів) – пропонує до розгляду теорії та методи міжособистісної соціальної роботи.

- Включення до соціальної роботи (Accountable Social Work) (2 модулі, 40 кредитів) – розглядає теорії та практики, що стосуються різних аспектів залучення соціальних працівників до практики надання соціальної допомоги.

- Використання права в соціальній роботі (Using the Law in Social Work) (1 модуль 20 кредитів) – розглядає основні засади функціонування права та використання його соціальними працівниками у роботі з дітьми, молоддю та дорослими.

- Наука про розвиток життя в контексті використання цих знань у соціальній роботі (Life Course Contexts in Social Work) (2 модулі, 40 кредитів) - розглядає необхідність вивчення наук про розвиток людини для подальшого використання знань у роботі з різними категоріями клієнтів, особливо в питаннях розвитку дитини.

- Соціальна робота в групах та за межами груп (Social Work with and within Groups) (1 модуль, 20 кредитів) – пропонує для розгляду теорії та методи групової роботи у практиці соціальної роботи.

- Соціальна робота з дітьми та сім'ями (Social Work with Children and Families (2 модулі, 40 кредитів);

- Соціальна робота в громаді (Social Work in Community Care) (2 модулі, 40 кредитів) [37, с.12].

Окремим матеріалом (associated materials) подаються пояснення щодо використання та інтеграції матеріалів з відкритого навчання в існуючі програмні структури, запропоновано відповіді на завдання, вирішення вправ та ідеї щодо написання письмових робіт, а також принципи оцінювання навчання та робіт, словник термінів. Велика увага приділяється і оцінюванню навчання (самооцінювання студентом, закріпленими викладачами з курсу, співпрацівниками на практиці, вчителями практики).

Прикладом виконання різних видів навчальної діяльності з їх подальшою оцінкою може бути: розгляд конкретного випадку (case study) чи відгук на розгляд іншим студентом; збір газетних вирізок та критичних відгуків, статей з конкретної проблеми та їх аналіз з точки зору теорії, методів та практики соціальної роботи; відвідування, зустрічі та інтерв'ювання з клієнтами служб та їх наступна презентація колегам у формі рольової гри з критичними коментарями, або ж у формі письмового звіту чи критичного відгуку; підготовка письмової роботи на певну тему [745].

Робота над проектом завершується презентацією (публічним захистом) на 30-40 хвилин. Викладач оцінює сам проект, а не його захист. Студенти отримують відгук на презентацію та досліджену проблему [37; 745]. Така організація роботи над проектами дозволяє розвинути дослідницьку компетентність майбутнього фахівця соціальної сфери, що входить до структури ППК.

Досвід дистанційної освіти, поширений у підготовці англійських студентів, можна запозичити і українським ВНЗ, що готують майбутніх фахівців соціальної сфери за подібною формою навчання. Хоча сформуванню професійно-педагогічної культури без відповідного практичного навчання, на нашу думку, досить складно.

У багатьох країнах (Франція, Швейцарія, Австрія, Данія та ін.) для характеристики організаторів всієї позакласної діяльності дітей у вільний час уведений термін “аніматор”. Аніматор – це поєднання педагога, працівника культури й молодіжного лідера в нашому розумінні. Він прагне створити умови для цікавої діяльності, спонукає дітей нею займатися. Діяльність аніматора може бути різнобічною або мати певну спеціальну спрямованість.

Дефініція «аніматор» по-різному характеризується у Франції: кваліфікований працівник соціовиховної анімації, функції якого полягають у розвитку виховного, культурного та спортивного потенціалу людини; фахівець соціальної галузі, який допомагає задовольнити потреби, бажання й запити різних соціальних верств населення; агент культурної та громадської

діяльності, покликаний підвищувати суспільну свідомість, покращувати життя громади, розвивати культурну демократію.

До основних напрямів анімаційної діяльності в країнах Європи належать: шкільна анімація, театральна анімація, муніципальна анімація, психотерапевтична анімація (арттерапія, комунікативна реабілітація).

Шкільна анімація спрямована, насамперед, на організацію допомоги учням у подоланні їхніх навчальних труднощів, а також на організацію їхньої діяльності під час шкільних канікул.

Театральна анімація – агітаційна й просвітительська діяльність, спрямована на залучення дітей і молоді до драматичної гри, до сприйняття культурно-масових видовищ і спектаклів, до творчості. Серед форм театральної анімації найбільш популярні традиційні карнавали, вуличні театральні ходи, спільні постановки спектаклів силами дітей і професійних акторів, «мікротротуари» – міні-клоунади для дітей на міських вулицях.

Муніципальна анімація представлена в житті європейських міст розгалуженою мережею парків розваг, спортивно-оздоровчих центрів й інших площадок для активного відпочинку. Вона містить у собі також муніципальні центри соціально-педагогічної роботи з дітьми й молоддю в мікрорайонах (наприклад, у Німеччині). Найбільш яскраво цей напрям анімації представлений в Європі в діяльності «виховних міст» - своєрідних суспільних культурно-просвітніх центрів, які з'явилися на початку 90-х років XX століття.

Останнім часом самостійним напрямом анімації стає психотерапевтична анімація, пов'язана з формуванням адекватного саморозуміння й самовираження особистості (терапія на основі сенсу життя). Елементи психотерапії, що включають у програму анімаційної діяльності, дозволяють досягати зміни ціннісних установок, поліпшення сприйняття й оцінки інших людей, досягнення почуття задоволення міжособистісними контактами, придбання соціальних навичок. Найбільш важливим тут є завдання стимулювання почуття приналежності до колективу, в якому

проблеми можна вирішувати спільно.

Анімація – явище інтернаціональне, що постійно інтегрує в європейську культуру, але розвивається вона в різних країнах з урахуванням національної специфіки та наявних систем соціального виховання.

Батьківщиною соціальної анімації в Європі традиційно вважається Франція. Саме у Франції є відомий рух - навчання активним методам повстання (CEMEA). У його склад входять численні об'єднання, асоціації й конференції, котрі організують канікули й дозвілля школярів [692, с.91].

Системі підготовки аніматорів у Франції приділяється значна увага з боку численних суспільних, державних і часток педагогічних установ і центрів. За підвищенням їхньої кваліфікації встановлений суворий контроль. В основі курсів соціальної роботи лежить п'ять основних предметів тривалістю 160 годин; структура інститутів соціальної роботи, соціальна економіка, соціальне середовище, відносини між людьми, здоров'я, гігієна й медико-соціальний захист населення [87, с.17].

В Україні місцеві громади створюють клуби, що розташовані за місцем проживання підлітків. Соціальні педагоги приймають активну участь у роботі цих клубів, організовуючи діяльність вихованців за інтересами. Тому, можливо, нам варто запозичити зарубіжний досвід підготовки аніматорів.

У Німеччині назва професії відповідає змісту роботи фахівця з конкретною групою населення: «соціальний працівник з людьми похилого віку», «педагог вільного часу», «організатор молодіжного та дитячого дозвілля», «фахівець у справах дітей та юнацтва». Причому, спочатку професія соціального працівника передбачала діяльність у державних організаціях, а спеціальність «соціальний педагог», на думку науковців, мала творчий характер. Однак з часом відмінність між спеціальностями поступово зникає, а в дипломах випускників зазначаються дві назви. Так, нині близько 50% соціальних працівників у Німеччині мають диплом соціального педагога.

Педагог вільного часу розглядається німецькими вченими та практиками як працівник високої кваліфікації в сфері послуг. Його головним завданням є організація дозвілля та спілкування населення. А тому педагог вільного часу повинен вміти порозумітися з представниками різних соціально-демографічних угруповань, розпізнавати й аналізувати потреби та інтереси відвідувачів соціально-культурних установ, сприяти їх задоволенню, допомагати вирішувати різноманітні проблеми підлітків та молоді, спрямовувати клієнта на прийняття самостійних рішень (але таких, що не суперечать педагогічним основам); систематично та цілеспрямовано залучати до соціально-культурної творчості самотніх людей, створювати в колективі дружню, доброзичливу атмосферу, здійснюючи в процесі виконання своїх функціональних обов'язків педагогічний вплив.

Педагог вільного часу має координувати соціально-культурні ініціативи, розробляти та реалізовувати дозвіллі проекти, здійснювати стратегію дозвілля. Також він має бути комунікабельним, здатним до співчуття та розуміння, ініціативним та творчим у вирішенні соціально-культурних проблем особистості.

Педагог вільного часу має оволодіти організаторськими здібностями: координувати та спрямовувати діяльність своєї команди, співпрацювати з іншими соціально-культурними, освітніми, виконавчими структурами, орієнтуватися у соціальній структурі регіону, зміцнювати стосунки з населенням, політичними та громадськими діячами, представниками засобів масової інформації. Для того, щоб ефективно здійснювати свою роботу, він має знати соціальну політику, законодавчу базу, основи юриспруденції та економіки, психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості. Отже, педагогу вільного часу необхідно володіти професійно-педагогічною культурою, що передбачає розвиток багатьох компетентностей, зокрема: соціальної, комунікативної, психолого-педагогічної та рефлексивної.

Для багатьох країн світу характерне зростання інтересу до питання професійної підготовки соціальних педагогів - організаторів вільного часу. В

Австрії, наприклад, з кінця 1988 р. у педагогічних академіях уведений новий предмет на вибір – «Педагогіка вільного часу». Видано взірцеві навчальні програми курсу та «рекомендації» до них, в яких зазначено п'ять напрямів підготовки педагогів вільного часу або аніматорів: базисна кваліфікація, педагогіка вільного часу, спорт, музика, образотворче мистецтво або ремесло. Крім того, передбачається театралізована гра. Виділені також відповідні вміння й навички.

Центральною сферою підготовки за навчальним планом є базисна кваліфікація, до якої відносяться комунікативна компетенція, оволодіння груподинамічними, недирективні методи та прийоми. Адресат підготовки – школи, класи продовженого й повного дня, сфера вільного часу, канікул, культурних, спортивних заходів.

Австрія – єдина європейська країна, що залучає до соціально-педагогічної діяльності вчителів. На думку австрійських учених, саме цю категорію легше всього перепідготувати для роботи в молодіжній соціальній службі. Підготовка кадрів ведеться в педагогічних академіях. Студенти з дипломом соціального педагога проходять через таку педагогічну діяльність, як робота молодіжного лідера (вожатого). Останніми роками в педагогічній освіті Австрії посилилась увага до науково-методичного обґрунтування соціально-педагогічної роботи, відповідно до якого вся робота фахівців і вчителів проводиться безпосередньо в житлових мікрорайонах [9]. Майбутні австрійські вчителі, які спеціалізуються як «педагоги вільного часу», вивчають педагогіку соціокультурної анімації, спорт, музику, образотворче мистецтво, ремесло, методика театралізованої гри.

У Швеції кадри соціальних педагогів за фахом «педагог дозвілля» готуються в коледжах. Підготовка в процесі навчання загальнопедагогічна, зі спеціалізацією на останньому курсі. Можна спеціалізуватися в галузі прикладного мистецтва, музики, фізкультури та малювання.

Найважливішою ланкою та методом роботи організаторів дозвілля у Швеції є дитячі рекреаційні центри й підліткові клуби. Вони користуються

особливою популярністю в підлітків 13-17 років. Їх називають ще й центрами відпочинку. Вони працюють 4-5 днів у тиждень, штат професійних штатних педагогів нараховує 10-15 чоловік.

До завдань педагогів та адміністративних працівників належать спостереження за відповідністю діяльності дозвіллевих центрів поставленими перед ними завданнями, безпека й захист підлітків, попередження їхньої протиправної діяльності. При цьому між педагогами центра дозвілля, підлітками – членами клубу та місцевих політиків існує договір, що гарантує суворе дотримання добровільно прийнятих на себе зобов'язань. Це реально впливає на ріст авторитету керівника, педагога [694, с.69].

У Норвегії виділяють три професійних та освітніх рівні підготовки фахівців дозвіллевої сфери: соціонома (який працює в місцевих організаціях, дбаючи про соціальну безпеку), соціального педагога (який організовує соціально-культурну діяльність з дітьми та підлітками) і соціального працівника (який здійснює соціально-культурну діяльність серед інвалідів).

Саме ця диференціація та особливості підготовки фахівців дозвіллевої сфери у зарубіжних країнах, на нашу думку, сприяють розвитку професійно-педагогічної культури відповідно до обраного рівня підготовки.

У Фінляндії організацією дозвіллевої діяльності опікуються секретарі з культури, які мають університетську гуманітарну освіту. В країні розрізняють декілька типів секретарів з культури: діяльнісно-орієнтований (виконує суто організаційну роботу, проводить фестивалі, свята, клубні заходи, курси); власне секретар (обмежує свою діяльність адміністративною роботою); педагог (використовує виховні аспекти в організації дозвіллевої діяльності); культурний політик (акцентує увагу на ініціативі та активності населення); менеджер (організовує дозвіллєві заходи, особливу увагу приділяючи зв'язкам із засобами масової інформації та рекламними компаніями).

Швейцарські школи соціальної роботи дають освіту на рівні коледжу,

студенти в них - люди зрілі, майже всі у віці старше 30 років. Не будучи частиною університетської системи, швейцарські школи соціальної роботи не підтримують контакту з кафедрами університетів, як в США або Канаді. Викладачами працюють досвідчені практики, з цим пов'язана й система професійної підготовки. Наприклад, практика становить не менш 3000 годин на одного студента. Предмети, що досліджуються в школах соціальної роботи: педагогіка, психологія, соціологія, право, антропологія, економіка, соціальна політика, соціальні проблеми, етика, філософія, теологія, аспекти медицини, проекти в соціальній роботі [95, с.287].

Швейцарія, незважаючи на малі розміри території та невелике населення, має традиції федералізму, особливо у сфері освіти та соціальної роботи. І освіта, і соціальна робота є сферою впливу кантонів або місцевих громад [Там само, с.287].

На 26 кантонів у Швейцарії діють тільки 10 шкіл соціальної роботи. Всі вони дають освіту на рівні коледжу. Також один університет готує соціальних працівників, але він працює за програмою соціальних наук і не входить до Асоціації шкіл соціальної роботи. Членом цієї Асоціації може стати будь-яка школа, що визнає вимоги Асоціації до рівня та якості підготовки соціальних працівників.

Також у Швейцарії є коледжі, що готують кадри для системи соціальних служб і випускають фахівців в сфері соціальної педагогіки або анімації. Ці школи об'єднані у власні асоціації.

Деякі кантони створили спеціальні школи, що готують соціальних працівників і соціальних педагогів [95, с.287].

Оскільки підготовка кадрів для системи соціальних служб у Швейцарії здійснюється на рівні коледжу, практично поза університетськими структурами, то вона схожа на Європейську систему. Але відмінна від Канадської та Сполучених Штатів Америки, де підготовка соціальних працівників є частиною університетських структур.

Студентами шкіл соціальної роботи стають люди більш старшого віку.

Причини таких вікових меж студентів можна розглядати в двох площинах. По-перше, критерій, за яким відбираються студенти для шкіл соціальної роботи – особиста зрілість. А ця якість, головним чином, пов'язана з віком та життєвим досвідом. Саме з причини цього критерію вчитися приходять дорослі люди. Тому програма навчання в цих школах розрахована й на працюючих людей. Це приваблює тих людей, хто хоче змінити професію або кар'єру. До школи соціальної роботи приходять дорослі студенти у зв'язку зі змінами у ціннісних орієнтаціях.

Відбір у школи достатньо жорсткий, часто його проходять тільки половина бажаючих.

Отже, студенти шкіл соціальної роботи в Швейцарії - це зріле та вмотивоване до освіти населення. Їхня мотивація до зміни кар'єри не пов'язана з матеріальними питаннями, а лише з бажанням бути соціальним працівником [95, с. 288].

Не будучи частиною університетської системи країни, школи соціальної роботи не мають можливостей контактувати з кафедрами соціології, психології, юриспруденції, як це практикується у США. Відповідно їм доводиться функціонувати як відділенням загальних соціальних дисциплін. Викладацький склад складається з представників різноманітних галузей знань, включаючи, звичайно, соціальну роботу.

Викладачі, які працюють на постійній основі, ведуть всі предмети соціальної роботи. Викладачі – ад'юнкти ведуть такі предмети, як медицина, філософія, психіатрія, спеціальні навички тощо. Кількість залучених викладачів може бути різною. Викладачі соціальної роботи, як правило, не мають університетських ступенів, але всі вони мають значний професійний досвід. Для досвідчених соціальних працівників Асоціація регулярно організує курси перепідготовки для права викладання соціальної роботи в коледжі. Ці школи об'єднані у власні асоціації.

Вимоги до абітурієнтів шкіл були вироблені Асоціацією ще 20 років тому. По-перше, студент не може бути молодшим 20 років, мати закінчений

2-річний курс навчання в школі, добре знати одну з іноземних мов, мати навички, необхідні для роботи в офісі, а також річний стаж роботи у близькій сфері.

Вступ далеко не вільний. Існує велика кількість «статей» та «пунктів», за якими людина може не пройти систему відбору. В країні переважає думка, що відбір треба проводити до, а не в процесі або після закінчення підготовки [95, с. 288].

У відповідності до вимог Асоціації шкіл соціальної роботи підготовка працівників у більшості шкіл проводиться на базі трирічного циклу. Однак нині є тенденція до чотирирічного курсу навчання.

Студенти денного відділення мають пройти практику не менше трьох тисяч годин. Це свідчить про значну увагу, яку приділяє Асоціація практичному спрямуванню навчання.

Більше 180 днів практики проходять безпосередньо в «польових» умовах. Окрім того, за вимогою Асоціації, соціальний працівник повинен практикуватися як мінімум у двох напрямках соціальної роботи. Одне місце проходження практики відвідується не менше 6 місяців під наглядом соціального працівника, який має ступінь. Отже, практика дозволяє створити умови для становлення і розвитку усіх компонентів ППК.

Предмети, що вивчаються в школах: психологія, педагогіка, соціологія, право, антропологія, економіка, соціальна політика, соціальні проблеми, філософія, етика, теологія, аспекти медицини, психіатрії тощо, соціальна робота з окремими клієнтами, сім'єю, групою, проекти в соціальній роботі, суспільні стосунки у соціальній роботі. Серед цих навчальних дисциплін є фахові, які володіють потенційними резервами для формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

Заняття проходять у групах по 15-25 чоловік. Сформована на початку навчання група залишається незмінною впродовж усього періоду [122, с. 288].

Головна мета шкіл соціальної роботи – дати загальну підготовку студентам до соціальної роботи. Спеціалізацію кожний може одержати вже після закінчення. Випускник школи може включитися в будь-яку діяльність у сфері соціальної роботи. До закінчення школи він може себе випробувати під час практики та підготовки реферату, обравши найбільш привабливу для себе тему.

Система соціальної служби Швеції є всеохоплюючою. Практично кожен громадянин Швеції має свого соціального та медичного працівника. Феномен «шведської моделі» є наслідком не тільки вдалої соціальної політики, а й результатом упровадження у практику науково-теоретичних доробок з актуальних питань соціальної роботи і підготовки фахівців соціальної сфери [122, с. 142].

Навчальні програми з соціальної роботи є в університетах семи шведських міст (Гьотеборг, Люнд, Стокгольм, Умео, Еребру, Естерсунд, Лінкьопінг). З 1964 року ці ВНЗ одержали статус університетів. У 1977 році всі школи соціальної роботи та інші незалежні школи, які мають статус ВНЗ, були реорганізовані в єдину університетську систему на чолі з Національною радою університетів та коледжів.

Кожна школа або факультет соціальної роботи має комітет з навчальної програми, який складається з представників школи, викладачів, студентів. Він вирішує питання змісту навчальних програм, підручників, екзаменаційних форм контролю. Набір у школи обмежений. Кожен рік у Швеції приймають на навчання біля тисячі студентів. Повна навчальна програма складає 3-3,5 роки залежно від періоду практики. Фахівець, що одержав диплом бакалавра науки з соціальної роботи, називається соціономом [482].

Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у Швеції відбувається впродовж усього періоду навчання - три з половиною роки.

Перший ступінь – основний курс, розрахований на 4 семестри (2 роки), дає загальну теоретичну базу професії та включає вивчення теорії соціальної

роботи, методів соціальної роботи, основ загальної психології та вікової психології соціології, політології, соціальної політики, юриспруденції та інших. Студент має успішно скласти іспити та 120 ECTS, щоб бути допущеним до «польової роботи» (практичної роботи) – другого ступеня підготовки [122, с. 142].

Другий ступінь - практична робота, яку студенти проходять у п'ятому семестрі, триває 20 тижнів та є безперервною. Метою практичної роботи є набуття теоретичних знань, професійних умінь і навичок, практичне володіння професійними функціями. Практика проводиться в умовах, наближених до тих, в яких доведеться працювати випускнику. Студенти, які обрали спеціалізацію «Соціальна робота з дітьми та молоддю», проходять практику у закладах соціальної служби для дітей та молоді.

Третій ступінь – поглиблені теоретичні курси з різних напрямів спеціалізації. До таких курсів належить «Соціальна робота з дітьми та молоддю», який вивчається у шостому семестрі. Він вимагає глибоких попередніх знань з основ соціальної роботи, педагогіки та психології, зокрема вікової, практичних навичок роботи, одержаних під час польової практики. Курс триває 20 тижнів, під час яких студент одержує 20 шведських балів, що дорівнює 30 ECTS [122, с. 142].

Отже, у процесі вивчення теоретичних курсів і під час проходження практики студенти мають можливість розвивати свої професійно значущі якості, підвищувати професійну компетентність, формувати ППК.

Вища освіта в Данії має бінарний характер і дворівневі структури університетської освіти та ступеня доктора. У вищій школі активно використовується система ECTS [387, с.59].

У Данії існує понад 20 навчальних закладів, що здійснюють фахову підготовку соціальних працівників і соціальних педагогів.

Зокрема, університети пропонують три типи навчальних програм:

- бакалаврські (з тривалістю навчання 3 роки). Після їх завершення присуджується ступінь бакалавра (BSc/BA);

- кандидатські (з тривалістю навчання 2 роки) на базі бакалаврського ступеня. Після закінчення навчання випускникам присуджується ступінь магістра (MSc/MA);
- докторські (з тривалістю навчання 3 роки на базі освітнього рівня магістра). Після завершення навчання присуджується ступінь доктора (PhD) [387, с. 60].

Більшість коледжів, що пропонують бакалаврські професійні програми навчання, об'єднані в систему Центрів вищої освіти (CVUs) і поділяються на п'ять типів, до одного з яких належать коледжі соціальної роботи й охорони здоров'я, що здійснюють підготовку соціальних працівників.

Після завершення навчання в коледжах можна одержати 2 ступені: академічний професійний ступінь і професійний ступінь бакалавра. Академічний професійний ступінь (The Academy Profession degree –AP degree) присуджується після двох років навчання (120 кредитів ECTS).

Навчальні програми орієнтовані на те, щоб надати студентам можливість набути навичок розв'язання практичних завдань у професійно-технічній галузі, а також уміння аналітично мислити. Професійний ступінь бакалавра надається після закінчення 3-4,5-річного навчання. Для цього необхідно набрати 180—270 кредитів. Навчальні програми передбачають вивчення як теоретичних, так і практичних аспектів професійної діяльності. Тому значна їх частина включає в себе стажування за спеціальністю. Після завершення цього курсу студент може продовжити навчання за обраною спеціальністю за магістерською програмою або в деяких випадках - на певних кандидатських програмах [721].

Прикладом реалізації різноступеневих програм у сфері соціальної роботи може бути Копенгагенський коледж соціальної роботи (Copenhagen College of Social Work - CCSW), котрий готує соціальних працівників для Данії та міжнародної спільноти.

У галузі соціальної роботи коледж пропонує бакалаврські програми (класичну та інтеркультурну), кілька програм післядипломної освіти,

професійні навчальні курси на базі соціальних служб. Спільно з університетом м. Ольборг здійснюється навчання за магістерською програмою з соціальної роботи. Крім цього, у 2005 році до структури коледжу ввійшов дослідницький центр із соціальної роботи.

Метою Класичної програми з соціальної роботи є професійна особиста підготовка студента до самостійної практичної соціальної роботи.

За класичним напрямом підготовки в коледжі пропонуються дві програми: бакалавр соціальної роботи з акцентом на діяльності з дітьми та сім'ями та бакалавр соціальної роботи зі спеціалізацією діяльності в центрах зайнятості (працевлаштування) [721, с. 62].

З 2002 року тривалість навчання соціальній роботі в Данії збільшено з 3 до 3,5 років, після чого випускники одержують ступінь бакалавра. Основу підготовки бакалаврів складають чотири фундаментальні предметні галузі знань: «Соціальна робота і соціальний захист»; «Психологія і психіатрія»; «Законодавство»; «Соціальні науки»; «Практика». На «Практику» відводиться 36 кредитів ECTS [387, с. 62] (Див. Табл.2.3). Опанування 4 предметними галузями дає студентові можливість одержати 210 кредитів ECTS. Крім цього, успішне завершення семестрового навчання передбачає можливість нарахування додаткових 30 кредитів ECTS.

Таблиця 2.3

Особливості підготовки бакалаврів соціальної роботи в Данії

Предметна галузь	Зміст курсу	Кількість кредитів
1	2	3
«Соціальна робота і соціальний захист»	Забезпечення тісного зв'язку теорії з практикою, з аналізом застосування теоретичних положень у конкретній практичній діяльності	84 кредити ECTS

Продовження таблиці 2.3.

1	2	3
«Психологія і психіатрія»	Надання базових знань щодо питань саморозвитку та саморегуляції людської особистості у її взаємодії з іншими людьми в сім'ї та в суспільстві	28 кредитів ECTS
«Законодавство»	Забезпечення оволодіння студентами знаннями найбільш важливих законів, правил і принципів професійної діяльності в соціальній сфері	28 кредитів ECTS
«Соціальні науки»	Розкриття соціальних умов розвитку суспільства та організації соціальної роботи	34 кредити ECTS

Вивчення стрижневих, фундаментальних дисциплін доповнюється та поглиблюється поступовим опануванням таких навчальних курсів:

- вступ до історії соціальної роботи, етики та цінностей;
- соціальна робота і соціальні проблеми у державі всезагального соціального добробуту;
- політичні, економічні та організаційні рамки соціального сектора;
- соціальна робота з сім'ями та дітьми;
- ринок праці і забезпечення добробуту;
- соціальний працівник і приватні громадські та волонтерські агентства й служби соціальної роботи;

- наукова теорія, дослідження та розвиток дослідницьких методів соціальної роботи [387, с.62].

У навчанні вагомого значення надається як теоретичній, так і практичній складовій професійної підготовки. Їхні завдання реалізуються через оволодіння студентами відповідними компетенціями на лекціях, семінарських заняттях, у процесі розробки та участі в проектах, груповій роботі, через розв'язання проблемних завдань і ситуацій, під час проходження практики [Там само, с.62].

Навчальним планом підготовки бакалаврів у Копенгагенському коледжі соціальної роботи передбачено дві практики. Перша з них проводиться під час другого семестру й триває два місяці. Ця практика має навчально-ознайомчий характер. Студенти для її проходження поділяються на малі групи й скеровуються до місцевих осередків влади та інших муніципальних структур. Мета практики – дати студентам безпосередні конкретні уявлення та знання про політичні, юридичні та економічні особливості діяльності певних структур державного сектора, які працюють над розв'язанням соціальних проблем, вирішують питання соціального забезпечення та соціального захисту людей. Необхідність цієї практики значною мірою зумовлена тим, що понад 90% датських соціальних працівників після завершення навчання впродовж перших 2—3 років одержують роботу в державному секторі [387, с. 62].

Друга практика проводиться в четвертому семестрі й триває 16 тижнів. Вона є підсумковою, завершальною. Її базою є соціальні служби (установи, організації, агентства), що безпосередньо працюють над розв'язанням соціальних, гуманітарних проблем та питань соціального розвитку.

Однією з особливостей проведення завершальної практики в 4 семестрі є надання студентам можливості її проходження за кордоном. У коледжі спеціально стимулюють і заохочують студентів до зарубіжної практики. Мета такого підходу – поглибити, посилити професійну та особистісну компетенцію студентів у зв'язку з роботою над розв'язанням

інтеркультурних (міжнародних) соціальних проблем і питань соціального розвитку [387, с.62].

Отже, під час проходження практики майбутні фахівці соціальної сфери розвивають професійну компетентність, поглиблюють теоретичні знання, набувають практичних умінь та навичок, розвивають власну ППК.

У процесі навчання зі студентами проводиться тематичний тиждень, що організовується у формі роботи в дискусійних групах (workshop) навколо спільного для всіх студентів предмета соціальної роботи, куди запрошуються й студенти другого року навчання класичної бакалаврської програми. Практикуються також заняття із соціальної роботи за вибором студентів у більш чисельних групах з конкретною тематично-предметною спрямованістю. За таких організаційних умов відбувається активний студентський обмін досвідом із широкого кола питань соціальної роботи [387, с. 62].

Особливості підготовки соціальних працівників у Данії свідчать про те, що у цій країні створено всі можливості для формування цінностей професійної діяльності, розвитку професійно-педагогічну культури та етики студентів.

У Бельгії підготовку соціальних працівників здійснюють школи соціальної роботи (приватні, муніципальні або провінційні та державні) та відповідні курси. З боку Міністерства освіти країни визначено деякі межі функціонування цих шкіл, однак у вирішенні питання структуризації та визначенні навчальної програми вони зберігають автономію [469].

Теоретична і практична підготовка у школах соціальної роботи триває три роки, з яких перші два роки відведено для виконання загальної програми. Протягом третього року навчання студенти проходять спеціалізацію за власним бажанням. Вони можуть обрати один із чотирьох напрямів: соціальна робота, соціально-культурна робота, робота з персоналом і профспілкова робота [645, с. 45].

Теоретична і практична підготовка бакалавра з соціальної роботи продовжується три роки. У перші два роки пропонується загальна програма для всіх студентів. На третьому році навчання студенти повинні обрати один з чотирьох можливих напрямів: соціальна робота, соціально-культурна робота, робота з персоналом, профспілкова робота [Там само, с. 45].

На перших курсах перевага надається загальним та теоретичним предметам. На старших курсах зростає питома вага практики і стажування. Заняття з оволодіння методами соціальної роботи (соціальна робота з клієнтом, дослідження у сфері соціальної роботи, робота з громадою, групова робота, управління) та спеціальними методами (комп'ютерні програми, підготовка звітів, складання бюджету, прикладне соціальне право) розподілені майже рівномірно з першого до третього курсу навчання. Практична робота, керівництво практикою та стажування займають 30% від загального навантаження і тривають два місяці на другому курсі та п'ять місяців на третьому [469].

Отже, розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних працівників відбувається цілеспрямовано та послідовно.

Повний курс підготовки бакалавра наук становить 2880 годин теоретичних та практичних занять, практичної роботи та польової практики (32 години на тиждень протягом 30 тижнів кожного року); ще 6 тижнів навчального року використовуються студентами для підготовки та складання іспитів [645, с. 46].

Заплановано чотири атестації, три з яких проводяться наприкінці кожного року навчання, і одна випускна – під час захисту студентом дипломної практики. Кожен курс завершується усним чи письмовим екзаменом. Студенти повинні скласти всі іспити і пройти польову практику. На кінець третього курсу відбувається перевірка рівня компетентності студентів з питань планування, забезпечення соціальних послуг і оцінки ситуації [Там само, с. 46].

Навчальний рік поділяється на два семестри. Відповідно до навчальних планів студент, який займається за програмою бакалавра наук, пише дипломну роботу і захищає її перед екзаменаційною комісією наприкінці курсу. Ця робота повинна ґрунтуватися на матеріалах стажування, що зміцнює впевненість студентів у власних силах, формує професійно важливі якості [645, с. 45].

На базі вищої освіти після трьох-шести років навчання (1060 годин теоретичних і практичних занять) студенти одержують свідоцтво.

Обов'язковою умовою є набуття досвіду практичної роботи у сфері надання соціальних послуг щонайменше протягом двох років. Спеціалізація починається з першого року навчання. Студенти можуть набути кваліфікації соціального працівника вищої категорії і/чи керівника у галузі соціальної роботи після завершення навчання. Однак офіційно цей диплом нічим не відрізняється від диплому, що одержують випускники соціальних шкіл [645, с.45].

Дослідники вважають, що в процесі підготовки фахівців мета, зміст і форми організації практики студентів є різними. Вони визначаються і коригуються на загальних зборах викладачів практики під керівництвом координатора [223, с.98]; [645, с.45].

Керівники практики відбирають тих студентів, які мають найбільше шансів реалізувати свій проект на базі їхнього соціального закладу. Якщо соціальний заклад погоджується взяти студента для проходження практики, то між ними укладається угода, яку підписують студент, викладач та керівник практики.

Працівник від соціального закладу може бути не тільки керівником практики у студентів. Його залучають і до інших видів роботи, зокрема, запрошують у комісію з оцінювання практики студентів. Керівник практики може бути керівником дипломної роботи, він може запросити усіх студентів відвідати свій соціальний заклад, якщо той є цікавим у якомусь плані. Такі

контакти сприяють зміцненню зв'язку між викладачами та соціальними працівниками на місцях, між теорією і практикою [223, с.157].

Саме практичне навчання допомагає студентам краще усвідомити цінність та значущість обраної професії, сприяє формуванню професійних умінь та особистісних якостей, переконує в необхідності розвитку власної професійно-педагогічної культури.

В Європі спостерігається тенденція до збільшення державної відповідальності за освіту, котра раніше була приватною. Підтвердженням цього є поступова ліквідація чіткого розмежування між соціальною роботою та іншими спорідненими формами діяльності. Помітний перехід від середнього до вищого рівня підготовки. Соціальна робота, як наукова дисципліна, поступово інтегрується в уже стабільні наукові дисципліни (з одного боку) і фах соціального працівника (з іншого). Але реалізація цих тенденцій, у більшості випадків, визначається особливостями національних систем підготовки соціальних працівників. Це накладає певний відбиток на формування їхньої професійно-педагогічної культури.

Розв'язати наявні суперечності в галузі соціальної освіти можна лише шляхом міжнародної кооперації фахівців, і у недалекому майбутньому постане необхідність прискорення цього процесу.

Україна тільки тоді зможе гідно представити своїх випускників як конкурентоздатних фахівців, якщо врахує усі переваги і недоліки професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників у країнах Європи.

2.2. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних працівників у США, Канаді та Австралії

Сучасний стан професійної підготовки соціальних працівників у країнах Північної Америки та Європи досліджують В. Поліщук, Н. Собчак, Н. Гайдук, Н. Горішна [116; 510; 592; 605] та ін. Автори окремо зупиняються

на таких актуальних питаннях, як роль практики у професійній підготовці соціальних працівників, ступеневий характер освіти. Роль дистанційного навчання у процесі підготовки соціальних працівників у Великобританії і США, перспективи розвитку цієї форми навчання в Україні обґрунтували О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, І. Козубовська, О. Пічкарь [40; 92; 217; 289; 506] та ін.

Завдяки тому, що студентів з різних країн готували за спеціальними програмами у навчальних закладах США, американська система навчання соціальних працівників набула поширення в усьому світі [600].

Термін «соціальний працівник» як юридичне визнання професії існує в США з 1956 р., коли було створено спеціальні вищі школи. Цей термін замінив попередні – «працівник сфери соціального забезпечення», «народний опікун» тощо.

Критеріями компетентності соціального працівника в США більшість фахівців (Л. Баєр (L. Baer), Р. Федеріко (R. Federico), Д. Хардкасл (D. Hardcastle), Х. Джонс (H. Johns), В. Річан (W. Richan), А. Мендельсон (A. Mendelsohn) вважають його вміння оцінювати ситуацію, розробляти план вивчення соціальної проблеми, розвивати здібності людини у вирішенні проблем, подоланні стресів, зв'язувати людей із соціальними системами, кваліфіковано захищати тих, хто зазнає будь-якої дискримінації, сприяти ефективній і гуманній дії систем, що забезпечують людей послугами, ресурсами, можливостями, удосконалювати ці системи, оцінювати ефективність виконаної роботи [108, с.83].

Характерними рисами сучасного етапу функціонування соціальної освіти у США є зменшення ролі держави в управлінні та фінансуванні шкіл соціальної роботи; збільшення кількості освітніх програм підготовки фахівців; їх якісне вдосконалення, зумовлене функціонуванням інституту акредитації; впровадження інноваційних технологій навчання, зокрема, дистанційного, та розвиток системи післядипломної освіти.

Головною особливістю соціальної роботи в США є надання практичних соціальних послуг через добре сформовану й укомплектовану кадрами систему громадських організацій, які держава фінансує і за якими здійснює контроль.

Зміст підготовки фахівців соціальної галузі в школах соціальної роботи, що існують у кожному університеті США, ґрунтується на стандартах професії соціального працівника, етичному кодексі професії, схваленому Національною Асоціацією соціальних працівників. Базовим принципом організації навчання в сучасній американській школі соціальної роботи є те, що студент може обирати навчальний план, навантаження, основні й додаткові курси, альтернативні програми підготовки. Величезна увага у США приділяється підвищенню кваліфікації вже працюючих студентів і польових інструкторів або їхній перепідготовці через проведення семінарів, додаткових курсів при університетах та школах соціальної роботи [108, с.163].

На сучасному етапі підготовку соціальних працівників у країні здійснюють школи соціальної роботи та коледжі, які є підрозділами університетів [Там само, с.162]. Їхні програми передбачають три рівні професійної підготовки: одержання ступенів бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи. Навчальні програми всіх трьох рівнів об'єднані спільними цілями соціальної роботи і зберігають наступність в оволодінні знаннями, формуванні цінностей, набутті вмінь і навичок, необхідних для здійснення практики соціальної роботи.

Навчальні плани підготовки бакалаврів передбачають обов'язкове оволодіння знаннями, що стосуються поведінки людини у соціальному середовищі, теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, етики соціальної роботи, досліджень і польової практики. Хоча за бажанням студентів паралельно із основною спеціальністю вони можуть здобути й додаткову – так званий “minor”. Проте за вимогою Ради з освіти у соціальній роботі спеціальність “соціальна робота” може бути

присвоєна лише в якості основної. Загалом навчання для одержання ступеня бакалавра триває 4 роки, протягом яких необхідно здобути 120-126 кредитів.

Усі програми підготовки бакалаврів соціальної роботи повинні:

- забезпечувати вивчення курсів із практики соціальної роботи з різноманітними категоріями клієнтів на усіх рівнях (мікро-, мезо- та макропрактика), а також курсів, які містять знання про соціальний контекст практики соціальної роботи, його зміни, динаміку цих змін;
- прививати студентам цінності та етику соціальної роботи;
- формувати у випускників усвідомлення необхідності подальшого професійного розвитку та удосконалення [605, с.84].

Вимоги до програм з підготовки бакалаврів соціальної роботи свідчать про усвідомлення американськими вченими важливості формування професійної педагогічної культури студентів.

Програми підготовки бакалаврів у провідних американських університетах (Мічиган, Кентуккі, Індіана, Пенсільванія, Техас) на додаток до професійно сфокусованих курсів мають блок предметів, що включають вивчення соціальної поведінки, біологічних процесів, розвиток практичних навичок соціальних працівників. Так, в університеті штату Мічиган студентам надають знання про системний підхід до практичної діяльності й допомагають виробити навички до оцінювання та вирішення проблеми [108, с.66].

Наявність ступеня бакалавра відкриває значні можливості та надає більшу мобільність на різних посадах, служить підґрунтям для одержання подальших ступенів у цій галузі знань.

Навчання в магістратурі триває два роки, якщо студенти працюють за повним тижневим навантаженням, і чотири – за неповним. Для того, щоб одержати диплом магістра соціальної роботи, незалежно від форми навчання, потрібно здобути 60 кредитів, близько половини з яких припадає на дисципліни спеціалізації і вдосконалення рівня фахової підготовки у

відповідних до обраного профілю соціальних закладах та установах [592, с.8].

У найбільших вищих навчальних закладах США є два види денної програми підготовки магістрів соціальної роботи й надання соціальних послуг: послідовне 16-місячне й 20-місячне навчання впродовж двох академічних років. Наявна також розширена програма (Extended Degree Program) для тих, хто спочатку не може навчатися за денною формою. Якщо студент має значні успіхи у навчанні, він може одержати ступінь за програмою інтенсивного навчання (Advanced Standing) [Там само, с.8].

Протягом першого року студенти вивчають загальний навчальний курс, призначений для поглибленого засвоєння теорії і практики соціальної роботи; на другому році магістратури знання і вміння з обраної спеціальності поглиблюються і розширюються через спеціалізацію.

Є три варіанти одержання спеціалізації:

- 1) за методами соціальної роботи (робота з окремими індивідами, групами, організація громади, супервізія, управління та ін.);
- 2) за сферами практики (соціальна робота з сім'єю, з людьми літнього віку, на виробництві, у сфері охорони здоров'я;
- 3) комбінована (поєднання методів та сфер практики) [592, с.8].

Для програм практичного навчання характерні такі риси: перевага індивідуальних цілей у навчальній діяльності, проблемний характер практичного навчання, зв'язок навчання з особистим досвідом, самостійне прийняття рішень, рівноправні та довірливі стосунки між студентом та інструктором. Отже, вони забезпечують належні умови для розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

Нині у США використовують три основні підходи до організації і здійснення практичного навчання в галузі соціального обслуговування: наставницький, академічний, об'єднувальний. Так, наставницький підхід полягає у спостереженні студентів за роботою досвідчених фахівців із клієнтами [645, с.39].

При академічному підході увага акцентується на розвитку знань студентів, їх осмисленні. На виконання практичних завдань покладається функція забезпечення аудиторного навчального процесу прикладами. Такий підхід передбачає здобуття практичної підготовки у межах академічного процесу навчання [Там само, с.39].

З метою посилення зв'язку між навчальними закладами й оточуючим середовищем у США помітно зросла роль польової практики, яку студенти проходять у соціальних агентствах, місцевих та державних юридичних закладах, програмах надання послуг, лікарнях, центрах підтримки. Навчальний план практики включає чотири основні компоненти: визначення змісту навчання, визначення освітніх цілей студента, розвиток дидактичного компонента усередині практичної діяльності, розвиток і варіативність методів оцінювання. В основу організації польової практики покладено найновішу “концепцію грона”, що надає можливість студентам працювати й навчатися один у іншого [108, с.164].

Цю концепцію проведення практики, на нашу думку, варто запозичити і нашим вищим навчальним закладам для удосконалення формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

На польову практику відводиться значний обсяг навчального часу: не менше 400 годин у бакалавраті та 900 — у магістратурі, що становить відповідно 30% та 50% [108, с. 108]. Це свідчить про значну увагу, що приділяють у Сполучених Штатах формуванню практичних вмінь і навичок майбутніх соціальних працівників.

Здобуття ступеня доктора у США здійснюється за програмами підготовки докторів соціальної роботи й соціальних наук. Це суміжні програми різних факультетів, основою яких є самостійні наукові дослідження. Як правило, рівень докторантури у соціальній роботі включає інтенсивні курси з різних сфер соціальної роботи, інтернатуру з дослідження під наглядом керівника (супервізора), написання дисертації, задовільну оцінку з попереднього навчання, наявність досвіду роботи, демонстрацію

знань та навичок у визначеній галузі спеціалізації із соціальної роботи [108, с.91]. Випускники докторантури отримують ступінь доктора філософії соціальної роботи (Ph.D) або доктора соціальної роботи (DSW). Ступінь Ph.D надають переважно за проведені науково-теоретичні дослідження, а DSW, як правило, з практичної діяльності. І хоча вони обидва високо цінуються, більшість університетів схильні до того, щоб частіше надавати ступінь Ph.D, ніж DSW. Ступінь доктора філософії соціальної роботи (Ph.D) надають із соціальної роботи та одної з п'яти інших соціальних дисциплін: антропології, економіки, політології, психології і соціології. Відповідно до цього студенти обирають напрям спеціалізації. Програма підготовки за кожним напрямом спеціалізації переважно сфокусована на дослідженні, але обов'язково містить хоча б один аспект соціального забезпечення [Там само, с.91].

У процесі професійної підготовки соціальних працівників у США важлива увага приділяється самостійній роботі студентів, загальна питома вага якої становить 60% від усього навчального навантаження.

На жаль, у вітчизняних ВНЗ самостійній роботі студентів приділяється менше уваги, хоча вона, як переконує досвід, сприяє активізації пізнавального розвитку, формуванню професійної компетентності, мобільності.

Більшість університетів США мають своєю складовою частиною школу соціальної роботи, що постійно займається поліпшенням соціальної освіти. Навчаючись у цьому закладі, студенти набувають знань і вмінь у галузі соціальної роботи, навички командної роботи. Філософія навчання в школі соціальної роботи розкриває такі питання: полікультуралізм та робота з різними категоріями населення; соціальна справедливість і соціальні зміни; попередження виникнення соціальних проблем, лікування й реабілітація хворих; знання досліджень, присвячених вивченню поведінки людини та соціальним наукам [108, с.114].

Навчальний план підготовки соціальних працівників у школах соціальної роботи складають вступні й основні курси, що стосуються п'яти

сфер навчання: методи роботи, поведінка людини в соціальному середовищі, політика соціального забезпечення та надання послуг, дослідження та оцінювання, польова практика. Вступні курси, які вивчають протягом першого семестру, надають студентам знання із загальної соціальної практики й служать своєрідною платформою для вивчення основних курсів. Наповнення навчального плану індивідуальне для кожного студента, виходячи з його рівня знань. Усі студенти, які навчаються в школах соціальної роботи США, повинні обрати для себе так звану “подвійну концентрацію” (dual concentration): визначити практичний метод навчання й галузь практики. Вибір цих двох елементів впливає на те, які курси відвідуватимуть студенти, а також вибір місця для проходження польової практики [108, с.118].

Практичний метод навчання визначає знання з теорії, що пов’язані з практичною роботою з людьми, сім’ями, групами, організаціями, спільнотами. Галузь практики включає обраний напрям діяльності, тобто його специфіку, процедури, практику (наприклад, діти та молодь в сім’ях і суспільстві; люди похилого віку в сім’ях та суспільстві; охорона здоров’я; охорона розумового здоров’я; спільноти й соціальні системи) [Там само, с.122].

Американські студенти мають більше можливостей вибирати і вивчати ті курси, що відповідають їхнім інтересам та обраній спеціалізації. Так, у США на старших курсах обсяг навчальних предметів за вибором становить близько 70% від їх загальної кількості.

Ця тенденція свідчить про досить серйозний підхід американців до вибору професії і переконує, що сформувати ППК значно легше у студентів, які мають добре сформовані мотиви до оволодіння майбутньою спеціальністю і розвинутий професійний інтерес.

Серед форм організації навчання соціальних працівників переважають семінари, практичні заняття, самостійна робота, практикуми, тьюторіали, проектне навчання, робота в командах. Інноваційною формою організації

навчання є інтегративний семінар, що забезпечує розвиток рефлексивних здібностей, інтеграцію теоретичних знань і практичних вмінь студентів, які, у свою чергу, є базовими характеристиками професійно-педагогічної культури [108, с.136].

Останнім часом значної популярності набувають віртуальні форми навчання: відеолекторії, конференції, семінари, робота в електронних бібліотеках та в мережі Інтернет. Вони широко застосовуються у програмах стаціонарного, заочного і дистанційного навчання соціальних працівників [Там само, с.136].

Робота в команді, індивідуальне додаткове консультування, індивідуальне консультування з особистих проблем, консультування в групах, тестування, ведення робочого зошиту студента, консультування в спеціальних службах (центрах охорони здоров'я, центрах превентивної роботи, центрах медичної допомоги й медичного страхування, центрах програм допомоги тощо) – ось форми організації навчання, які варто запозичити у американських викладачів. Адже ці види робіт сприяють розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери.

Впровадження дистанційного навчання, на думку дослідників, – це перспективний напрям розвитку соціальної освіти у США.

Багато анімаційних програм реалізується в останнє десятиліття в американських громадах. Значний інтерес викликає, наприклад, проект «Годард-риверсайд» (м. Нью-Йорк). «Програма творчих мистецтв» представлена різними студіями, клубами й виставками, що проводяться аніматорами разом з молодими людьми.

Процес становлення системи професійної освіти соціальних працівників у Канаді ідентичний до американської. Така історична картина, на думку Н. Микитенко, спричинена територіальною близькістю країн та подібністю їх етнічного складу. Єдиною відмінністю у канадській схемі становлення професійної підготовки соціальних працівників від

американської є часові рамки її етапів [423, с.104].

Функціонування перших шкіл соціальної роботи у Канаді відмічається лише після 1940 року. Професійні асоціації соціальних працівників почали створюватись у 1960-х рр., ще пізніше вони почали брати на себе функції з регулювання професії та акредитації навчальних програм.

Практика соціальної роботи Канади розвивається у двох основних напрямках: клінічна соціальна робота та розвиток соціальної політики. Тому існує поділ соціальних працівників на таких, що надають безпосередні («прямі») послуги клієнтам, і таких, що функціонують як супервізори-менеджери, здійснюючи керівництво процесом надання послуг і практичною соціальною роботою з конкретними клієнтами, центрами надання послуг, а також контроль за виконанням соціальних програм («непрямі» соціальні послуги) [423, с.104].

На думку Н. Микитенко, до основних рівнів практики в усіх названих сферах соціальної роботи Канади належать соціальна робота з індивідами та сім'ями, соціальна робота з групами, соціальна робота з громадами, соціальна політика [Там само, с.104]. На відповідному рівні соціальної роботи передбачено володіння певними групами навичок.

Дослідження Н. Микитенко та Н. Видишко свідчать про те, що процес розвитку соціальної роботи в Канаді відбувався у кількох напрямках, одним з яких було створення професійних асоціацій соціальних працівників [106; 365].

За понад столітню історію розвитку соціальної роботи в країні було створено десять професійних асоціацій у провінціях, зусилля яких акумулює Канадська асоціація соціальних працівників – федеративна організація, що відіграє ключову роль в організації загальної практики соціальної роботи і розробці нормативних документів («Етичний Кодекс», норми практики, директиви і т.д.) [423, с.108].

Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади здійснюється відповідно до основних завдань ступеневої системи освіти, яка

включає переддипломне, дипломне та післядипломне навчання фахівців і здобуття ними рівня бакалавра, ступеня магістра чи доктора філософії, одержання відповідних дипломів і сертифікатів [Там само, с.108].

У вищих навчальних закладах процес здобуття переддипломної освіти реалізується у два етапи:

1) загальна підготовка на початкових курсах університетських коледжів та університетів країни;

2) навчання за програмою освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» або навчання, яке передбачає присудження відповідних дипломів чи сертифікатів [423, с.71].

Перший етап переддипломного навчання має на меті засвоєння студентом гуманітарних, соціально-економічних, базових, а також невеликої кількості фахово-орієнтованих дисциплін і, відповідно, одержання визначеної (для зарахування на подальше навчання) школою чи факультетом соціальної роботи кількості кредитних одиниць [Там само, с.71].

На нашу думку, в Україні також необхідно проводити професійний відбір майбутніх фахівців соціальної сфери для того, щоб цю професію не обрали випадкові люди.

Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади здійснюється на кількох рівнях: бакалаврат, магістратура, докторантура, короткотермінові курси підвищення кваліфікації, підготовка супервізорів-керівників практики студентів тощо. Система університетської освіти Канади передбачає, окрім цього, наявність додаткового передмагістерського кваліфікаційного року навчання, успішне завершення якого дає змогу бакалаврам інших спеціальностей змінити свій фах і продовжити навчання за програмою підготовки магістра соціальної роботи [423, с.177].

Основними рисами змісту професійної підготовки соціальних працівників в університетах Канади, на думку Н. Микитенко, є такі:

На рівні бакалаврату:

- 1) спільне одно-дворічне вивчення дисциплін загальної підготовки без урахування профілю обраної спеціальності;
- 2) вивчення фахово-орієнтованих дисциплін;
- 3) значна увага практичній підготовці студентів (їй відводиться близько третини навчального часу).

На рівні магістратури:

- 1) наявність переважно двох спеціалізацій: клінічна соціальна робота й управління сферою соціальних послуг;
- 2) відведення близько третини навчального часу практичній підготовці студентів (якщо не передбачається написання кваліфікаційної магістерської роботи).

На рівні докторантури:

- 1) широка свобода вибору тематики докторських досліджень у рамках пріоритетних напрямків наукових досліджень структурних підрозділів університетів;
- 2) обов'язковість вивчення низки теоретичних навчальних курсів упродовж перших двох років навчання;
- 3) обов'язковість проходження педагогічної практики для докторантів, які не мають досвіду викладання [423, с.177].

Для нашого дослідження важливим є відведення близько третини навчального часу практичній підготовці студентів, здійснення індивідуального підходу у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери, адже саме він має на меті особистісний та професійний розвиток студента.

Більшість програм підготовки бакалаврів, магістрів соціальної роботи та докторів філософії з соціальної роботи є акредитованими Канадською асоціацією шкіл соціальної роботи. Зміст курсів навчальних дисциплін таких програм є досить близьким. На кожному наступному рівні до вже набутих студентами вмінь і навичок у процесі вивчення певних курсів дисциплін додаються ще й нові. В такий спосіб студенти поглиблюють свою базу теоретичних знань, набувають нових умінь і навичок [423, с.177].

В університетах Канади переважають стаціонарна та дистанційна форми навчання. Графік навчальних занять формується з урахуванням індивідуальної навчальної програми підготовки студента.

Провідною формою організації навчальних занять у Канаді є інтегроване 3-годинне заняття, під час якого органічно поєднуються лекційна форма викладу навчального матеріалу з практичною роботою над його закріпленням. Семінарські заняття передбачають обговорення змісту навчально-наукових джерел, самостійно опрацьованих студентами на основі матеріалів для читання, укладених для них викладачами [423, с.177]. Індивідуальні консультації, самостійна робота студентів, котра включає опрацювання літератури, робота з Інтернет-джерелами, написання письмових робіт, підготовка презентацій сприяють розвитку ППК студентів.

Серед методів організації навчальних занять в університетах Канади превалюють інтерактивні (робота в групах, рольові ігри, брейн-стормінг). Ці методи забезпечують моделювання професійних ситуацій, формування вмінь і навичок розв'язання задач, розвивають креативне мислення і сприяють формуванню ППК майбутніх соціальних працівників.

У канадській моделі навчання центральне місце посідає студент. Увесь навчальний процес зорієнтований на його потреби та інтереси і на забезпечення належного зворотного зв'язку в системі «викладач – студент» (форми оцінювання роботи викладача, які заповнюються студентами, опитування щодо задоволеності студентів навчальним процесом) [423, с.179]. Цей підхід, на нашу думку, доцільно запозичити і нашим викладачам, щоб спогади про роки навчання у ВНЗ залишились одними із самих приємних у житті студентів.

Бакалаврат – у середньому – 4-річний курс університетської освіти, після успішного завершення якого студентові присвоюється рівень бакалавра соціальної роботи. Виконання вимог цього етапу освітнього процесу передбачає одержання студентом певної кількості кредитів з нормативних, у

переважній більшості, фахово-орієнтованих дисциплін; вибіркових дисциплін; проходження ним професійної практики [Там само с.179].

Вивчення фахових дисциплін, дисциплін за вибором студента, практика зміцнюють впевненість студента у правильності вибору обраної професії та сприяють розвитку його ППК.

Програми (термін «програма», що застосовується щодо освітньої системи Канади, означає «кваліфікаційний напрям підготовки фахівців») дипломної підготовки фахівців з соціальної роботи розраховані на професійну підготовку фахівців у магістратурі та докторантурі [423, с.177].

Магістратура – 1-річний курс навчання на базі бакалаврату та 2-річний курс навчання для осіб, які здобули базову вищу освіту, але не в сфері соціальної роботи. Після успішного завершення навчання студентові присвоюється ступінь магістра соціальної роботи.

Докторантура – 4-6-річний курс навчання, написання та захист наукового дисертаційного дослідження. Студенти, які навчаються за повним тижневим навантаженням, мають бути зареєстрованими для вивчення щонайменше 80% дисциплін плану підготовки фахівців у навчальному році [746].

Третій рівень професійної підготовки соціальних працівників – післядипломна освіта – передбачає підвищення професійної кваліфікації у системі неперервної освіти. Отже, система ступеневої освіти сприяє реалізації принципів послідовності та наступності у професійній підготовці фахівців на різних її етапах.

Практичний компонент займає вагоме місце у змісті професійної підготовки соціальних працівників в університетах Канади і характеризується наявністю двох моделей організації навчальної практики, а саме: «університетської моделі» та «агенційної моделі» [423, с.177].

У процесі навчання за програмами бакалаврату та магістратури студенти проходять кілька видів практики. На кожному з етапів студенти виконують відповідні завдання, проводять презентації, ведуть документацію,

беруть участь в обговоренні результативності процесу набуття умінь і навичок, здійснюють оцінювання ефективності цього процесу. Саме ці методи проведення практики, на нашу думку, підвищують ефективність розвитку складових професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

У соціальній роботі в Канаді спостерігається зростаюча кількість талановитих молодих соціальних працівників із високою мотивацією, прагнучих до кар'єри в соціальній роботі [106, с.23].

Проте і в канадській системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є свої недоліки. Тому Н. Видишко справедливо зазначає, що кожна професійна школа соціальної роботи повинна розробити реальний план, котрий визначає потреби в безперервній освіті соціальних працівників у своєму регіоні й реалізовувати цей план самостійно або в співпраці з іншими професійними організаціями й установами... [106, с.27].

Отже, аналіз американського та канадського досвіду підготовки фахівців соціальної сфери свідчить про те, що викладачі та студенти докладають спільних зусиль для розвитку професійно-педагогічної культури студентів (Див. табл. 2.4). Для того, щоб цей процес у нашій країні одержав нового імпульсу, необхідно надати студентам можливості вибирати і вивчати ті курси, що відповідають інтересам майбутніх фахівців соціальної галузі та обраній спеціалізації.

За сучасних умов фахова підготовка соціальних працівників здійснюється за програмою, акредитованою Асоціацією Соціальних Працівників Австралії (АСПА). Нині Асоціація (СПА) є національним органом, наділеним законом винятковим правом здійснювати акредитацію програм бакалаврів та магістрів соціальної роботи.

На відміну від Сполучених Штатів, де акредитацію здійснюють неурядові організації, професійні товариства, добровільні об'єднання навчальних закладів, в Австралії Асоціація Соціальних Працівників є професійним органом, який займається акредитацією навчальних курсів з цієї

спеціальності.

Таблиця 2.4

Порівняльний аналіз змісту теоретичного і практичного навчання
майбутніх фахівців соціальної сфери у США та Канаді

Країни	Навчальні заклади, в яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери	Теоретичне навчання	Практичне навчання
США	школи соціальної роботи, коледжі, що є підрозділами університетів.	«Теорія і практики соціальної роботи», «Етика соціальної роботи», «Соціальна робота з сім'єю», «Соціальна робота з людьми літнього віку», «Соціальна робота на виробництві»	На польову практику відводиться значний обсяг навчального часу: не менше 400 годин у бакалавраті та 900 — у магістратурі, що становить відповідно 30% та 50%
Канада	школи соціальної роботи, що належать до системи університетської освіти; спеціалізовані факультети університетів	«Навички міжособистісного спілкування», «Поведінка особистості й практика соціальної роботи», «Вступ до практики соціальної роботи», «Проблемні сфери в практиці соціальної роботи»	Практичній підготовці студентів відводиться близько третини навчального часу

У 1974 році Асоціацією Соціальних Працівників Австралії було остаточно затверджено вагомий для професійної підготовки соціальних працівників документ – Мінімальні Освітні Вимоги [733]. У цьому документі вперше зазначено, що підготовка соціальних працівників до професійної діяльності має базуватися на знаннях основ соціології та психології у

поєднанні із професійними знаннями, знаннях і вміннях побудови соціальної політики і практики її здійснення; на оволодінні методиками проведення досліджень та дотриманні професійної етики; на проходженні 140-денної практики не менш, ніж на двох базах [733].

При університетах Австралії було створено програми навчання соціальної роботи для тих, хто бажав одержати ступінь бакалавра, магістра або доктора. Окремі Школи соціальної роботи були акредитовані з усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. У цей період процес професійної підготовки соціальних працівників був зосереджений, в основному, на підготовку до роботи з клієнтами і значно менше – на підготовку їх до роботи у відповідних соціальних закладах.

Нині для того, щоб одержати ступень бакалавра з соціальної роботи, студент подає заяву з проханням прийняти його до тієї чи іншої школи соціальної роботи. Спеціальна комісія проводить співбесіду і тестування, перевіряє базові знання. Курс для одержання ступеня бакалавра триває три або чотири роки. До навчальної програми входять шість основних галузей знань: поведінка людини в соціальному оточенні; соціальна політика: теорія і практика професії; цінності та етика; дослідницька робота та практика.

Для того, щоб стати магістром соціальної роботи, необхідно мати ступінь бакалавра і досвід практичної діяльності в соціальній сфері. Термін навчання – 1 або 2 роки. Особливо поглиблено вивчаються спеціалізовані предмети: соціальна політика, соціальна економіка, соціальне право, соціальна психологія та методи соціальної роботи. Студенти проходять кожного тижня практичну підготовку (16-20 год.) Місце проходження практики обирає сам студент або пропонує викладач – тьютор [599, с.87].

Докторські програми з соціальної роботи спрямовані на оволодіння глибокими теоретичними знаннями, формування і розвиток дослідницьких умінь. Навчання протягом двох – трьох років завершується підготовкою і захистом докторської дисертації.

Складові ППК майбутніх фахівців соціальної сфери –

загальнопедагогічні і спеціальні компетентності – можуть бути успішно сформовані в результаті проходження студентом усіх ступенів навчання.

Розробка і дотримання загальних стандартів підготовки соціальних працівників, зокрема, вимога до вибору майбутніми фахівцями профілю подальшої діяльності на останньому курсі навчання, а також унітарний підхід до вибору та викладання предметів, стала необхідною умовою подальшого функціонування вищих навчальних закладів з підготовки соціальних працівників у Австралії [599, с.87].

Нині у цій країні соціальна робота здійснюється на трьох рівнях: державному, регіональному і місцевому.

Асоціація Соціальних працівників Австралії займається акредитацією навчальних курсів з даної спеціальності. До провідних критеріїв акредитації освітніх програм з соціальної роботи належать стандарти придатності та оцінні стандарти. Серед вимог, які висуваються до шкіл соціальної роботи, що готують бакалаврів, належать: програма як невід’ємна частина навчального закладу; дозвіл головного адміністратора школи на ознайомлення Акредитаційної комісії з документацією програми. Також школа повинна задокументувати програму для виконання початкової професійної діяльності, яку виконав студент.

Стандарти придатності для Шкіл, що здійснюють підготовку магістрів, практично аналогічні. Основною відмінністю є те, що стандарти для програм підготовки магістрів передбачають готовність студентів після завершення курсу навчання самостійно здійснювати практичну підготовку [599, с.87].

В Австралії акредитація обов’язкова, а орган, який її здійснює, має всі юридичні права здійснення контролю за діяльністю навчальних закладів. Усі вищі навчальні заклади прагнуть одержати акредитацію, оскільки для роботодавців вона є гарантом високої якості освіти випускника [Там само, с.87].

Акредитація є бажаною з деяких інших причин. Зокрема, ліцензія або сертифікат на право здійснення практичної діяльності у сфері соціальної

роботи видаються лише випускникам програм підготовки, акредитованих Асоціацією Соціальних Працівників Австралії. Випускники акредитованих програм на рівні бакалавріату можуть продовжити навчання з метою одержання ступеня магістра. І, нарешті, членство у Національній Асоціації Соціальних Працівників є можливим лише для студентів і випускників програм, які вже одержали акредитацію Асоціації Соціальних Працівників Австралії [733].

2.3. Втілення зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери у практику роботи вітчизняних вищих навчальних закладів

Аналіз досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в різних країнах засвідчує, що незважаючи на історичну, організаційну, змістову відмінність, можна виявити спільні риси й закономірності. До них належать:

- офіційне закріплення професій соціальної сфери;
- потреба в професійній освіті;
- потреба в науковому осмисленні накопиченого досвіду;
- включення в освітні програми підготовки циклів загальнонаукових, професійних, соціальних, психолого-педагогічних дисциплін; спецкурсів і спецсеминарів професійної орієнтації.
- орієнтація на практику [118, с.46].

У Німеччині та Росії соціальний педагог розглядається як професійно підготовлений фахівець в галузі педагогіки відносин у соціумі. В сім'ї та сімейно-сусідській спільноті, в сільській громаді, на вулиці і на підприємстві, у загальноосвітній і професійній школі, в лікарні, притулку, дитячому будинку або інтернаті для людей похилого віку, у виправній установі, у в'язниці – соціальний педагог впливає на формування вихованця, на розвиток гуманістичних, моральних і психологічно комфортних

міжособистісних відносин у соціумі.

У зміст професійної підготовки в навчальних закладах, де готують працівників соціальної служби в США, входять знання й тренінг у шести галузях: поведінка людини в соціальному оточенні, соціальна політика, теорія і практика професії, дослідження, цінності й етика, практика. Навчання відбувається на студентському й аспірантському рівнях вищої освіти, причому мета аспірантської освіти – підготовка не до наукової діяльності, а до того, щоб фахівець став незалежним практиком, який працює самостійно [698, с.167–168].

Трохи інша модель професійної підготовки соціальних педагогів склалася в Західній Європі. Поряд з вищими школами там створені спеціалізовані факультети соціальної педагогіки в ряді університетів. Крім знань загальних законів соціального й психологічного розвитку дітей, майбутні фахівці мають володіти навичками кваліфікованого соціально-педагогічного «діагнозу» конкретних ситуацій, аналізу структури й спрямованості дитячих груп, форм асоціальної поведінки молоді.

У той же час німецькі дослідники відзначають, що в підготовці вчителів педагогічна теорія в значній мірі відірвана від реального шкільного життя. Особливо вузький діапазон використання в практиці роботи із соціально запущеними дітьми знань із соціальної педагогіки, хоча саме німецькі вчені одними з перших у світі почали розробку теорії соціальної педагогіки [87, с.17].

Порівняльний аналіз системи соціальної освіти в Україні та у різних країнах світу дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі відбуваються зміни, спрямовані на підвищення ефективності підготовки соціально-педагогічних кадрів. З цією метою приймаються законодавчі і нормативно-правові акти про підтримку студентської молоді, забезпечуються належні умови навчання; утверджується гуманізація освіти, йде пошук нових форм та методів навчання і модернізація його мети, впроваджуються інноваційні технології, форми контролю знань студентів та якості діяльності навчальних

закладів; відбувається кооперація вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладів; здійснюється перехід до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми тощо.

Зарубіжні системи професійної соціальної освіти в нашій країні відтворити неможливо. Хоча певні підходи й форми організації підготовки фахівців соціальної сфери різних країн можна застосувати і в Україні, враховуючи її соціально-економічну, культурну та ментальну своєрідність.

У більшості країн світу, які входять у Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи, до кандидатів щодо навчання соціальній роботі висувається ціла низка вимог. Найбільш поширеними серед них є певні вікові обмеження (у Швейцарії, Німеччині, Фінляндії, США, Канаді, Індонезії) та освітній рівень (у США, Канаді, Австралії, Коста-Риці). В Австралії, наприклад, до претендентів висувається вимога мати завершену університетську освіту або спеціальність типу “людина – людина”; у Коста – Риці – один рік навчання на гуманітарному факультеті. У таких країнах, як Австралія, Індонезія, Канада, Німеччина, Нова Гвінея, США, Швейцарії до абітурієнтів висувається вимога – мати досвід практичної соціальної роботи [509, с.2].

Спільними рисами системи підготовки фахівців соціальної сфери у навчальних закладах Франції та України є багаторівневий характер системи професійної підготовки відповідних фахівців; принципи реорганізації систем вищої освіти (прозорості, мобільності, гнучкості, наступності, послідовності, відповідальності, індивідуального підходу до студента); спорідненість навчальних дисциплін та їх змісту [379, с.198]. Отже, французький працівник соціальної сфери – фахівець вузької спеціалізації із ґрунтовною практичною підготовкою [Там само, с.198].

До «слабких» місць французької системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери належать переважно прикладний характер професійної підготовки, що ускладнює розвиток соціальної роботи як науки; залучення до професійної діяльності осіб без належної освіти.

Вивчення досвіду підготовки фахівців соціальної сфери Франції показало, що для підвищення ефективності формування професійно-педагогічної культури студентів можна запровадити системний професійний відбір абітурієнтів, збільшити практичний компонент професійної підготовки, покращити підготовку наставників з практики.

Чимало прогресивних ідей британського досвіду у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути успішно використані в Україні, наприклад: особливості практичної підготовки; системи оцінювання; професійного відбору; наявності вчителів практики, тьюторів та ін. [506, с.17].

Для вдосконалення системи соціальної освіти в Україні дослідники пропонують:

- розробити і затвердити загальнодержавні стандарти з соціальної роботи для усіх ланок професійної освіти;
- створити спеціальний орган (на зразок Центральної ради з питань навчання і підготовки у соціальній роботі у Великій Британії), який став би загальноосвітнім координуючим центром з питань підготовки фахівців для соціальної сфери;
- чітко визначити статус соціальної роботи і, відповідно, фахівців: “соціальний працівник”, “соціальний педагог”, “соціолог”;
- забезпечити більшу практичну спрямованість професійної підготовки фахівців соціальної роботи шляхом зменшення кількості лекційних занять і збільшення практичних, а також збільшення тривалості проходження практики студентами в соціальних установах і закладах;
- вдосконалити організацію проведення практики студентів, зокрема передбачити наявність учителів практики, які мають спеціальну підготовку і відповідний сертифікат;
- запровадити профвідбір абітурієнтів для оволодіння професією соціального працівника;

- використовувати дистанційне навчання у підготовці та, особливо, у перепідготовці кадрів для соціальної сфери [506, с.199-200].

Результати порівняльного аналізу змісту професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини й України, як стверджує О. Пришляк, свідчать про наявність як спільних підходів до організації навчального процесу (неперервний багаторівневий характер професійної підготовки, базові дисципліни, форми і методи навчання), так і значних відмінностей (принципи побудови навчального процесу, структура навчальних планів, співвідношення теоретичного і практичного компонентів, обсяг навчального навантаження студентів, організація самостійної роботи студентів, використання технологій особистісно професійного формування майбутнього фахівця, можливості вибору спеціалізацій та курсів за бажанням) [529, с.18-].

Ми погоджуємося з авторкою, що в практику роботи вищих навчальних закладів України доцільно впровадити практично зорієнтовані технології навчання; поєднати теоретичний і практичний компоненти професійної підготовки відповідно до євростандартів вищої освіти; організувати підготовку супервізорів – керівників практик студентів; розширити перелік фахово орієнтованих дисциплін за вибором; створити належні дидактичні і технічні умови для інтенсивного розвитку дистанційної освіти; залучити студентів до моніторингу і вирішення соціально-педагогічних проблем регіону; удосконалити підготовку магістрів і аспірантів до науково-педагогічної діяльності через запровадження щорічних зібрань з метою обміну досвідом здійснення соціально-педагогічних досліджень і взаємного збагачення, педагогічної практики в інших вищих навчальних закладах України; налагодити зв'язки із вищими навчальними закладами Німеччини й активізувати обмін викладачами та студентами [Там само, с.180-181].

Одним із першочергових завдань навчальних закладів соціальної педагогіки України та Австрії є підготовка фахівців, здатних розв'язувати і професійні, і соціально-економічні завдання; лідерів не тільки в соціально-

педагогічній сфері, а й у суспільному житті. Тому спільною тенденцією розвитку вищої соціально-педагогічної освіти України і Австрії є їхня фундаменталізація та гуманізація.

Перша з них пов'язана з поглибленим вивченням фундаментальних дисциплін, остання – із запровадженням у навчальний процес дисциплін, що сприяють усвідомленню майбутнім фахівцем свого місця в суспільстві та світі загалом. В основу гуманізації соціально-педагогічної освіти покладено використання високих інформаційних технологій та новітніх методів і форм роботи з урахуванням проблем дітей і молоді, їх захисту та допомоги [485, с.166].

До перспектив використання у вищих педагогічних навчальних закладах України досвіду підготовки майбутніх соціальних педагогів в Австрії належать такі, як: розробка гнучких навчальних програм з підготовки соціальних педагогів, підвищення мобільності студентів та викладачів у реалізації міжнародних проектів, пов'язаних із соціальним захистом громадян своєї країни, запровадження нових форм, методів та технологій навчання, збільшення асигнувань державного фінансування на втілення програм соціального захисту різних верств населення (молоді, людей похилого віку, неповносправних тощо) [Там само, с.166].

Необхідно врахувати позитивні сторони американського досвіду, зокрема: потребу у створенні системи відбору майбутніх соціальних працівників; високий рівень спеціалізації професійно-орієнтованих навчальних курсів, наявність альтернативних та інноваційних програм підготовки, інтегрування наукових та навчально-методичних ресурсів, можливостей кадрового потенціалу різних факультетів; підвищення значення практичної підготовки в системі навчання соціальних працівників; потребують корекції програми практики, підходи до її організації [108, с.18].

Ми вважаємо слушною думку Л. Віннікової про те, що можна розширити базу практики (спеціальні центри соціальної роботи, соціальні програми, підприємства, громадські організації), більш ефективно

використовувати можливості волонтерського руху студентів як чинника професійної підготовки. Це буде сприяти формуванню професійно-педагогічної культури студентів і забезпечить готовність до соціально-педагогічної діяльності на високому рівні.

Спільними рисами для України та США є неперервний та багаторівневий характер системи професійної підготовки, основні форми організації навчання та базові дисципліни.

Єдність основних принципів побудови структури системи соціальної освіти, базових дисциплін та основних форм організації навчання фахівців соціальної сфери засвідчує про можливість і доцільність запозичення окремих позитивних ідей американського досвіду у нашій країні для вдосконалення професійного відбору, змісту, технологій теоретичної і практичної підготовки соціальних працівників, їх післядипломного навчання [108, с.161].

Аналіз досвіду підготовки соціальних працівників в США, а також врахування особливостей національної системи вищої соціальної освіти, переконують, що детального вивчення з перспективою творчого використання в Україні заслуговують: позитивні ідеї досвіду організації професійного відбору та практичної підготовки у школах та коледжах соціальної роботи; співвідношення теоретичного і практичного компонентів у цілісній системі підготовки фахівців для соціальної сфери; розширення вибіркових дисциплін та проблематики навчально-професійних курсів; питання організації та навчально-методичного супроводу самостійної роботи студентів; забезпечення рефлексивності навчання; впровадження інноваційних технологій організації навчального процесу, зокрема дистанційного навчання [108; 534].

У зарубіжній системі соціальної освіти (США, Австрія, ФРН, Швейцарія) передбачено співробітництво ВНЗ з громадськими організаціями. До цієї діяльності залучають і студентів.

На базі вищих навчальних закладів створюють волонтерські центри та реалізують волонтерські програми, що спрямовані на вирішення соціальних проблем громади, проблеми забезпечення зайнятості молоді. Волонтери засвоюють етику служіння людям, у них розвиваються засади громадянськості.

Студентські організації, почесні товариства, братерства й жіночі клуби спонукають або зобов'язують юнаків і дівчат здійснювати роботу з благоустрою того населеного пункту, де знаходяться навчальний заклад.

Взаємозбагачення ідеями й досвідом організації волонтерської роботи сприятиме її розвитку у нашій країні.

Отже, перспективами творчої реалізації зарубіжного досвіду в Україні соціальної освіти і формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери є такі:

- варіативність навчальних програм, побудова їх на основі принципу індивідуалізації навчального процесу;
- спрямованість змісту та форм професійної освіти на зв'язок теорії з практикою соціально-педагогічної роботи та інноваційними тенденціями, що притаманні сфері соціально-педагогічної діяльності;
- удосконалення кредитно-трансферної системи;
- подальший розвиток партнерських взаємин вищих навчальних закладів із соціальними / соціально-педагогічними установами;
- цілеспрямована підготовка керівників практики;
- розширення діапазону спеціалізацій, забезпечення рефлексивності навчання;
- здійснення професійної підготовки соціальних педагогів в Україні відповідно до світових стандартів;
- запровадження ефективних форм навчання студентів волонтерської роботи.

Висновки до розділу 2.

Вивчення зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери дозволило дійти до таких висновків:

Порівняльний аналіз змісту підготовки кадрів для соціальної сфери України та країн Європи, США, Канади і Австралії свідчить про наявність таких спільних рис, як: неперервний та багаторівневий характер системи професійної підготовки; базові дисципліни; подібні форми організації навчання.

Серед рис, що відрізняють підготовку фахівців соціальної сфери, можемо визначити різні підходи до формування навчальних планів і програм, відмінності у співвідношенні теоретичних і практичних компонентів підготовки, обсязі навчального навантаження студентів та самостійної роботи, організація практичного навчання, можливості вибору спеціалізацій та курсів за бажанням.

Як свідчать дослідження науковців, і власний педагогічний досвід, одним із недоліків сформованої в Україні системи вищої соціальної освіти є недостатня увага до спеціалізованої підготовки та практики.

Світові стандарти вимагають, щоб обсяг практичної підготовки соціальних працівників становив близько 30-50% навчального часу. Проте результати аналізу навчальних планів свідчать, що в Україні на практичну підготовку майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів відводиться в середньому 10-15% навчального часу. Це значно ускладнює процес формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Нині інваріантний компонент вітчизняних навчальних планів реалізується у процесі вивчення загальноосвітніх та базових професійних дисциплін підготовки відповідних фахівців. Варіативний дозволяє здійснювати спеціалізовану підготовку та цим самим задовольняти індивідуальні навчальні потреби та інтереси студентів.

А отже, саме за рахунок варіативного компоненту можна розширити можливості навчальних предметів, ввести спецкурси, зорієнтовані на формування професійної компетентності, професійної мобільності студентів.

Проблема втілення зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців соціальної сфери в українську систему вищої освіти є складною і багатогранною.

Тому, на нашу думку, важливо провести спеціальні дослідження з наукового і методичного забезпечення навчального процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів/працівників, детально вивчити особливості практичного навчання студентів, особливо системи тьюторства і супервізії, а також упровадити інноваційні технології навчання. Це дозволить створити сприятливі умови для підвищення ефективності розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери та її складових.

Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора:[172; 173; 174; 175; 178; 179].

РОЗДІЛ 3

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

3.1. Структура професійно-педагогічної культури з позицій компетентнісного підходу

Протягом останнього десятиліття в розвинених країнах Європи та світу триває дискусія навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [322, с.6].

Сучасна державна політика в галузі вищої педагогічної освіти спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу до підготовки фахівців.

Досягнення високого рівня компетентності майбутніх соціальних педагогів залежить від якості їхньої підготовки.

З латинської мови *competens* означає «відповідний, спроможний». А *competentia* – коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом.

Тлумачний словник української мови терміни «компетентний» і «компетенція» визначає так:

компетентний:

- який має достатні знання в певній галузі;
- який має певні повноваження;

компетенція:

- добра обізнаність із чим-небудь;
- коло повноважень якої-небудь організації або особи [279, с.188].

Отже, компетентна в певній галузі людина володіє відповідними знаннями і здібностями, котрі дозволяють їй обґрунтовано висловлювати

судження про цю галузь та ефективно діяти в ній.

Професійною компетентністю називають індивідуально-психологічну освіту, що охоплює досвід, знання, вміння, психологічну готовність [639, с.18].

Коріння поняття «професійна компетентність» зародилися в античності й, поступово наповнюючись, дійшли до сучасного термінологічного оформлення. Різні його грані досліджуються у філософії, педагогіці, психології, соціології, теорії й методиці професійної освіти, акмеології, андрагогії та інших гуманітарних науках і міждисциплінарних наукових напрямках.

Вивчення проблеми професійної компетентності фахівців засвідчує, що компетентність поєднує в собі загальнолюдські, професійно значущі цінності, гнучкість професійного мислення, знання, вміння, здатність до самореалізації (Н. Кузьміна, О. Лебедєва, Л. Лук'янова, А. Маркова, М. Розов та ін.).

Значною перевагою компетентнісного підходу є те, що всі характеристики професійної компетентності співвіднесені зі сторонами праці вчителя, зокрема: його технологією – власне педагогічною діяльністю, педагогічним спілкуванням та особистістю вчителя [266, с.140].

Структура суб'єктних чинників, як справедливо вважає Н. Кузьміна, охоплює: тип спрямованості, рівень здібностей та компетентність, в яку входять спеціально-педагогічна, методична, спеціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність [353, с.105].

На думку І. Зимньої, є три основних компонента цієї факторної структури: особистісний, індивідуальний (або індивідуально-педагогічний) і професійно-педагогічний. Останній компонент структури включає професійні знання та уміння. Отже, це професійна компетентність, що визначається за предметним підґрунтям тих наук, внесок яких в її формування вважається провідним (педагогіка, методика, соціальна та диференціальна психологія), та рівню саморозвитку [266, с. 139].

Автор сформувала чотири групи, що входять в структуру суб'єктивних властивостей (якостей, характеристик, факторів):

1. Психофізіологічні (індивідні) властивості суб'єкта як передумови здійснення ним суб'єктної ролі, що виступають в якості задатків.
2. Здібності.
3. Особистісні властивості, котрі включають спрямованість.
4. Професійно-педагогічні та предметні знання й уміння як професійна компетентність у вузькому значенні [266, с. 140].

Структуру суб'єктивних властивостей вчителя А. Маркова розкриває через такі блоки характеристик:

1. Об'єктивні характеристики:
 - професійні, психологічні, педагогічні знання;
 - професійні уміння.
2. Суб'єктивні характеристики:
 - професійні, психологічні позиції, установки;
 - особистісні особливості [408, с. 8].

На думку науковця, професійно компетентною є «така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, в якій досягаються гарні результати у навченості та вихованості школярів (ці сторони складають п'ять блоків професійної компетентності)» [Там само, с.8].

Отже, професійна компетентність становить інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та значущих для педагога особистісних якостей.

Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє стверджувати, що для формування компетентностей потрібно враховувати системний, гуманістичний, акмеологічний, андрагогічний, синергетичний підходи до соціально-педагогічних систем на адаптивній основі, а також *провідні теорії*, що є базою для нашого дослідження: теорія поетапного формування

розумових дій (О. Леонтьєв, П. Гальперін, Н. Тализіна); розвиваючого навчання (Л. Виготський, Л. Занков, Д. Ельконін, Н. Менчинська, І. Якиманська, Є. Зеєр); особистісно-зорієнтованого навчання (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, І. Якиманська, В. Суриков, В. Рибалка); філософська (І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень).

Розвиток сучасної освіти вимагає посилення практичного компоненту всіх теоретичних досліджень, тому необхідно звернути увагу на вимір і оцінку тієї професійно-педагогічної культури, що досягли майбутні соціальні педагоги. Адже саме від них буде залежати успішність проведених реформ, а в остаточному підсумку, економічного й соціального розвитку суспільства в цілому.

Розв'язати ці проблеми можна шляхом більш широкого й науково обґрунтованого впровадження компетентнісного підходу у вивчення ефективності педагогічної діяльності майбутнього соціального педагога. Тому спочатку ми звернемося до аналізу наявних класифікацій професійних компетентностей, а потім розглянемо можливість структурування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога через систему його компетентностей.

Проблемі формування професійної компетентності педагогів присвячені праці С. Архангельського, В. Баркасі, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, М. Левківського, А. Маркової, А. Райцева, Л. Сергєєвої, Н. Уйсімбаєвої [24; 36; 264; 353; 373; 407; 544; 569; 639] та ін.

Формування компетентностей учнів вивчали дослідники І. Єрмаков, О. Овчарук, С. Павлютенков, А. Хуторський, С. Шишов [237; 472; 669; 684] та ін.

Питання формування та розвитку компетентностей висвітлені у наукових працях та дослідженнях: психолого-педагогічної – М. Лук'янова [394]; життєвої – І. Єрмаков, Н. Назарук, І. Ящук, полікультурної – К. Юр'єва [237; 450; 701; 708]; професійно-педагогічної – С. Демченко, Т. Колодько

[211; 319]; людинознавчої – Л. Кравченко [336]; етнокультурної – І. Гуренко [201]; соціально-педагогічної – Н. Клименко [302] та ін.

І. Зимняя умовно виділяє три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Для першого етапу – 1960-1970 рр. – характерне введення до наукового апарата категорії «компетенція». З цього моменту починається в теорії навчання мовам дослідження різних видів мовної компетенції, введення поняття «комунікативна компетентність» (Дж. Хаймс).

Для другого етапу – 1970-1990 рр. – характерне використання категорії компетенція/компетентність у теорії та практиці навчання мові (передусім, не рідній); визначення змісту поняття «соціальні компетенції/компетентності». У праці Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (Лондон, 1984 р.) дається розгорнуте тлумачення компетентності. Це таке явище, що складається зі значної кількості компонентів (повний список - 37), більшість яких відносно незалежні одне від одного [540].

Для третього етапу дослідження характерне те, що в матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, яке має розглядатись як бажаний результат освіти. В доповіді Міжнародної комісії з освіти XXI століття «Освіта: прихований скарб» Жак Делор сформулював «чотири стовпи, на яких базується освіта: навчитись пізнавати, навчитись робити, навчитись жити разом, навчитись жити» [210].

На думку О. Пометун, «компетентнісний підхід в освіті» – це «спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей, в результаті чого буде сформована загальна компетентність людини» [516, с.65].

Нині поняття «компетентність», «професійна компетентність», «компетенція» виникають і розглядаються в педагогіці в різному контексті, тому дослідники їх розуміють по-різному. Проте аналіз точок зору Е. Зеєра, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін. показав, що в педагогіці компетентність розглядається як системне поняття, а компетенція як її складова.

«Метою компетентнісно спрямованої освіти є сприяння становленню людини як суб'єкта і проектувальника життя, усвідомлення свого життєвого шляху» – вважає дослідник І. Єрмаков [237, с.47].

Складність вивчення компетенцій полягає в тому, що кожний окремий вид діяльності активізує прояв свого комплексу компетенцій, у цих випадках вони можуть заміщати й компенсувати один одного.

Аналіз наукової педагогічної літератури та джерел із суміжних галузей дозволив нам виділити такі підходи до класифікації видів компетенцій.

Компетенції класифікують:

а) відносно діяльності окремої людини або суб'єкта держави (компетенція суб'єкта федерації, судова, правова, споживча компетенція й ін.);

б) за галузями застосування та за видами побутового, навчального, виробничого, культурного життя людини (комунікативна, соціальна, навчальна, соціокультурна й т.д.), тобто предметно-змістовний підхід;

в) за забезпеченням готовності та умінь здійснювати ту або іншу професійну діяльність (професійно-педагогічна, методична, комунікативна компетенція та ін.);

г) за оволодінням загальнопредметним змістом освіти або вузькопредметним, тобто різнорівневим (предметні, міжпредметні, загальнопредметні, спеціальні й ключові, тобто узагальнені, більше високі, інтегровані;

д) за способами надпредметних дій, необхідних для самореалізації особистості [205, с.22].

Отже, компетенція припускає деяку, наперед задану вимогу до освітньої (включаючи професійну) підготовки того, хто навчається, а компетентність – це особистісна якість (характеристика), що вже сформувалася. Тому формування компетенцій відбувається за рахунок засобів змісту освіти.

Критерії вибору ключових компетенцій також сильно відрізняються. М. Халаж (G. Halasz) запропонував п'ять груп ключових компетенцій, котрими повинні опанувати всі молоді європейці, щоб упоратися із завданнями, що стоять перед сучасним суспільством у новому тисячолітті [722, с.11]. Критеріями відбору при цьому є основні галузі життєдіяльності людини.

Рада Європи затвердила ці ключові компетенції як нормативний орієнтир, ґрунтуючись на тому, що оволодіння ними повинне стати показником якості освіти у всіх європейських країнах:

- 1) політичні і соціальні компетенції;
- 2) компетенції, що забезпечують життєдіяльність у багатокультурному суспільстві;
- 3) компетенції, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням;
- 4) інформаційні компетенції;
- 5) компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися впродовж усього життя [Там само, с.11].

У свою чергу, в «Європейському проекті освіти» Комітет з освіти Ради Європи дає класифікацію 39 різних компетенцій. Основні шість ключових компетенцій визначені на підставі найбільш важливих розумових і соціальних операцій, якими повинна опанувати кожна людина:

1) ВИВЧАТИ: уміти брати корисне із досвіду; організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організовувати свої власні прийоми вивчення; уміти розв'язувати проблеми; займатися самоосвітою.

2) ДУМАТИ: організовувати взаємозв'язок минулих і дійсних подій; критично ставитися до того або іншого аспекту розвитку суспільства; займати позицію в дискусії й виробляти свою власну думку; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому відбувається навчання й робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям,

споживанням і навколишнім середовищем; уміти оцінювати твори мистецтва й літератури.

3) ШУКАТИ: запитувати різні бази даних; опитувати навколишніх; консультуватися в експертів; одержувати інформацію; уміти працювати з документами й класифікувати їх.

4) ПРИЙМАТИСЯ ЗА СПРАВУ: включатися в проект; нести відповідальність; увійти в групу або колектив і внести свій внесок; довести солідарність; уміти користуватися обчислювальними й моделюючими приладами; уміти організувати свою роботу.

5) СПІВРОБІТНИЧАТИ: уміти співробітничати та працювати в групі; приймати рішення, переживати розбіжності й конфлікти, уміти домовлятися; уміти розробляти і виконувати контракти.

6) АДАПТУВАТИСЯ: уміти використати нові технології, канали інформації й телекомунікації; показати гнучкість; показати стійкість перед труднощами; уміти знаходити нові рішення [606].

Міжнародні експерти визначають поняття компетентності як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях.

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) поняття «компетентність» характеризує як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Компетентність містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення відповідних стандартів у професійній галузі або діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори: набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення [724].

За програмою “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” зі скороченою назвою “DeSeCo” (1997 р.)

систематизовано й узагальнено досвід багатьох країн. Її експерти визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [719].

Педагоги Австрії вважають визначальними компетентностями такі:

- предметна компетентність (subject-matter competence) – можлива в контексті передачі знань і незалежному оперуванні знаннями та їх критичним відбиттям;
- особистісна компетентність (personal competence) – розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних і слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання;
- соціальна компетентність (social competence) – здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, відкритість до світу та відповідальність за навколишнє середовище, уміння працювати в команді (що охоплює традиційне поняття робочої етики) та здатність спілкуватись;
- методологічна компетентність (methodological competence) є вимогою для розвитку предметної компетентності, означає гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення.

У визначенні компетентностей бельгійські експерти застосовують такі критерії: багатовимірність, прозорість та багатофункціональність. До них, на думку авторів, належать:

- соціальні компетентності – активна участь у житті суспільства, багатокультурний вимір і поняття рівних можливостей;
- комунікативні компетентності – наполегливість, уміння відповідати за себе та приймати зрілі рішення, уміння співпрацювати;

- мотиваційні компетентності – здатність до винахідництва та до навчання, творчість і винахідливість, гнучкість та адаптивність.

Фінськими авторами (Отала, 1996) компетентностями визначено:

- пізнавальну компетентність – знання та навички, уміння оперувати в умовах змін і вмотивованість;
- соціальну компетентність – здатність до співпраці, розв’язання проблем, взаєморозуміння;
- педагогічні та комунікативні компетенції – здатність до оперування інформацією, до навчання;
- стратегічні компетентності – мати орієнтацію на майбутнє.

Німецькі педагоги вважають, що фундаментальними компетентностями є:

- навчальна компетенція – інтелектуальні, методологічні або інструментальні ключові знання;
- соціальні компетентності – здатність розв’язувати конфлікти, співпраця, робота в команді;
- ціннісні орієнтації – соціальні, демократичні й індивідуальні, що досягаються завдяки вмінню жити у громаді та поділяти демократичні цінності.

Ключові компетентності, визначені педагогами Нідерландів, тісно пов’язані з загальноосвітніми цілями, зокрема: розвиток особистості, підготовка її до ринку праці, розвиток відповідального громадянина. Тому, на думку науковців, до них можна віднести:

- здатність до самонавчання;
- впевненість та уміння обирати напрямок розвитку;
- вміння розв’язувати проблеми, застосовувати різні альтернативи для дії, грати різні ролі, співпрацювати та знаходити творчі рішення;
- компетентності для ефективного набуття нових здібностей – основні академічні компетентності, аналітичні здібності, здатність до навчання, вміння концентруватись [719, с.8].

Компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності [322, с.112].

Поняття «компетенція» А. Хуторський визначає як сукупність взаємозв'язаних якостей особистості: знань, умінь, навичок та способів діяльності, а компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією. Освітня компетенція – це певний рівень розвитку особистості, котрий пов'язаний з якісним опануванням змісту освіти [669, с.58].

Автор виділив ключові освітні компетенції учнів, які запропонував покласти в основу конструювання освітніх стандартів, взявши до уваги головні цілі загальної освіти, структурне уявлення соціального досвіду особистості й основні види діяльності учнів:

1) ціннісно-сміслова компетенція (ціннісні орієнтири, здатність розуміти навколишній світ, механізми самовизначення та ін.);

2) загальнокультурна компетенція (глибоке збагнення наукової картини світу, проникнення в національну й загальнолюдську культуру, знання сімейних, релігійних, професійних традицій);

3) навчально-пізнавальна компетенція (сукупність компетенцій у сфері пізнавальної, аналітичної діяльності, організації цілеполягання, планування);

4) інформаційна компетенція (уміння шукати, аналізувати, узагальнювати, перетворювати, зберігати інформацію за допомогою засобів одержання інформації та інформаційних технологій);

5) комунікативна компетенція (знання мов і законів спілкування, установлення контактів з об'єктами спілкування, навички роботи в групі й т.д.);

6) соціально-трудова компетенція (володіння знаннями та досвідом у сфері суспільної, соціально трудової діяльності, побудова сімейних стосунків, професійне самовизначення, етика трудових і громадських взаємин та ін.);

7) компетенція особистісного самовдосконалення (засвоєння способів фізичного, морального, емоційного розвитку, екологія праці, турбота про здоров'я і гігієну, саморегуляція діяльності) [Там само, с. 59].

Для нашого дослідження особливого значення набувають спроби дослідників вичленувати професійні компетенції фахівця в галузі освіти. Так, М. Лук'янова в процесі визначення критеріїв психолого-педагогічної компетентності вчителя орієнтується на провідні ідеї особистісно-орієнтованої освіти й називає основним критерієм спрямованість на учня як провідну цінність праці педагога та його потребу в самопізнанні й самозміні своєї особистості, способів діяльності відповідно до зміни особистості учнів [394, с.56].

Професійну компетентність Л. Заніна та Н. Меншикова визначають як сукупність індивідуальних властивостей особистості, що полягають у специфічній чутливості до об'єкту, засобів, умов педагогічної праці та створення продуктивних моделей формування шуканих якостей в особистості учня [255, с.102].

Під час розробки атестаційних вимог до вчителя іноземної мови О. Соловова, В. Сафонова та К. Махмурян використовують діяльнісний підхід у визначенні ключових компетенцій. На їхню думку, учитель для виконання своїх основних функцій (викладання, позаурочної, методичної й навчально-наукової діяльності, роботи з батьками) повинен володіти такою сукупністю компетенцій:

- 1) соціально-психологічною компетенцією, пов'язаною з готовністю до розв'язання професійних завдань;
- 2) комунікативною та професійно-комунікативною;
- 3) загальнопедагогічною (психолого-педагогічною й методичною);
- 4) предметною компетенцією за своєю спеціальністю;
- 5) професійною самореалізацією [606, с. 64].

Розглядаючи зміст професійної компетентності фахівців, слід відзначити складну, динамічну систему мотивів, особистісних помислів і

цілей, що постійно розвивається. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи щодо розв'язання завдань і включає такі компоненти

- компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності;
- професійну творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів розв'язання проблем професійної діяльності;
- системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської праці при розв'язанні складних нестандартних завдань;
- конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності;
- праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність в процесі розв'язання різних проблем професійної діяльності [4; 98; 214].

Приступаючи до дослідження комплексу професійних педагогічних компетентностей майбутнього соціального педагога, ми ставили особливе завдання: розглянути їх не просто як істотні характеристики його особистості, а визначити їх склад і значення у формуванні професійно-педагогічної культури.

З цією метою ми вважаємо за доцільне використати комплекс підходів до вивчення структурних компонентів професійно-педагогічної культури: системно-структурний, компетентнісний, ціннісний, інтегративний та особистісно-орієнтований. Об'єднуючим елементом для всіх цих підходів є гуманістична свідомість майбутнього соціального педагога, система його ціннісних орієнтацій та життєвих цілей.

Незважаючи на відмінності в підходах до класифікації компетенцій працівників освіти, в більшості досліджень можна виявити наявність трьох основних груп компетентностей: гностичних, практичних і особистісних. Підтвердження цьому висновку ми можемо знайти в М. Лук'янової, котра

називає основними компонентами психолого-педагогічної компетентності вчителя такі: психолого-педагогічну грамотність учителя, психолого-педагогічні вміння й професійно значимі якості особистості [393, с.56].

Поняття «компетенція» О. Петров визначає як сукупність повноважень, прав і обов'язків, що надаються законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі і додає: «...компетенція визначається здатністю людини діяти самостійно й відповідально, керуючись при цьому своїми правами, обов'язками і тією сферою професійних завдань, на яку поширюються всі необхідні повноваження» [496, с.6].

На думку іншого дослідника А. Хуторського, компетенція – це «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), заданих відносно певного кола предметів і процесів, необхідних для того, щоб продуктивно діяти щодо них» [669, с.58].

У Словнику з професійної освіти за редакцією Н. Ничкало компетентність визначається як «сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [532, с.149].

Однак не слід категорично протиставляти компетентність традиційним знанням і вмінням, оскільки будь-яка компетентність базується саме на них, а певні якості знань (оперативність, дієвість) характеризують здатність учня використовувати набуті знання у практичній діяльності і життєвій ситуації [403, с.2].

Існує три групи поглядів освітян на предмет використання цих понять:

1) компетентнісний підхід – «мода на компетентність». Прихильники цієї групи вважають, що терміни «компетентність» та «компетенція» є даниною європейській моді, та їх можна замінити на такі, як «рівень підготовленості випускника», «навчальні уміння» тощо.

2) компетентнісний підхід не є абсолютно новим для вітчизняної освіти. Дослідники цієї групи наголошують на тому, що орієнтація освіти на

формування ключових компетенцій вже була відображена у працях В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна, М. Щедровицького та ін.

3) компетентнісний підхід – одна з основ оновлення освіти. Науковці третьої групи схиляються до того, що нові терміни визначають напрям розвитку, а відтак і актуалізацію освіти школяра [301, с.12].

Узагальнення вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень в галузі розробки проблеми компетентності дозволяє дійти до висновку, що до визначення суті поняття «компетентність» існують різні підходи, а саме:

- характеристика особистості – здатностей, якостей, властивостей (С. Вершловський, Ю. Кулюткін, А. Новиков, О. Петров, В. Сластьонін, Ю. Татур, Е. Шорт та ін.);
- процедура розв'язання конкретної ситуації (І. Єрмаков, Г. Несен та ін.);
- якості педагога, що необхідні для успішної професійної діяльності (В. Баркасі, Т. Волобуєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Нестеренко та ін.);
- система знань, умінь й навичок, без урахування мотиваційно-потребнісної сфери особистості (В. Адольф, А. Вербицький, М. Кабардов, Н. Кузьміна та ін.);
- володіння компетенцією (В. Раєвський, А. Хуторський та ін.);
- загальна здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань, досвіду, цінностях (В. Кальней та С. Шишов та ін.);
- професійна підготовка фахівця на основі стандарту компетентності (Н. Авшенюк, В. Аніщенко і А. Михайличенко та ін.) тощо [79, с.5].

Недоцільним ототожнювати навчальні здібності, знання й уміння з відповідними компетентностями, – вважає І. Бех [54, с.26]. Ці навчальні здобутки, на думку автора, треба трансформувати в ті чи інші життєві компетентності [Там само, с.26]. Ми погоджуємося зі знаним науковцем, що

саме на освіченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта в певній галузі важливо зробити логічний наголос.

Дослідники виокремлюють три основні групи компетентностей:

- компетентності, що розкривають ставлення до самого себе як до особистості, як до суб'єкта життєдіяльності;
- компетентності, що розкривають ставлення до взаємодії людини з іншими людьми;
- компетентності, які розкривають ставлення до діяльності людини, що виявляються в усіх її типах і формах [266, с.140].

У наукових поглядах дотепер не має єдності в розумінні сутності термінів «компетенція» та «компетентність». Поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого результату навчання; поняття «компетенція» набуває значення «знаю, як».

Так, Н. Алмазова визначає компетенції як знання та вміння в певній сфері людської діяльності, а компетентність – якісне використання компетенцій [12, с.6].

«Досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей» є компетентністю, – вважає Н. Нечаєв [459, с.3].

Науковці відзначають, що поняття «знання», «уміння», «навички» неточно характеризують поняття «компетентність», тому що «компетентність» передбачає володіння знаннями, вміннями, навичками й життєвим досвідом [623; 624; 676].

До функцій компетентності, на думку дослідників, належать:

- мотиваційно-збуджувальна, котра полягає в тому, що професійна компетентність стимулює особистість до самоствердження, до реалізації свого творчого потенціалу, до знаходження зрілої форми думок, мотивів, цінностей, всієї спрямованості особистості;
- гностична, що активізує пізнавальну, інтелектуальну діяльність особистості;

- практично-операційна (технологічна) функція – переломлення одержаних знань у практичній предметній діяльності у вигляді вмінь і навичок володіння й відбору змісту навчального матеріалу, а також проектування й організації навчального процесу;

- емоційно-вольова функція – це здатність до вольової напруги, мобілізації своїх зусиль у подоланні труднощів, особливо в ситуаціях конфліктного типу, що вимагають наполегливості, витривалості;

- контрольно-оцінна (рефлексивна) функція – полягає в оцінюванні ставлення й усвідомлення людиною своїх знань, поведінки, інтересів, професійного рівня;

- комунікативна функція – відкритість вчителя до спілкування й збагачення в процесі міжособистісної взаємодії [389, с.19].

Ми погоджуємось з зарубіжними науковцями, які поняття «компетентність» використовують для характеристики кінцевої мети навчання фахівця.

Так, фахівці з управління М. Мескон, Ф. Хедоурі, П. Вейл, досліджуючи компетентність управлінських працівників, розподіляють здатності суб'єкта за такими рівнями:

1. Здатність до інтеграції знань і навичок та їх адаптованість до умов діяльності.
2. Здатність до передбачення (концептуальна компетентність).
3. Здатність перцептивна й емотивна.
4. Здатність до конкретного виду діяльності [422].

Отже, англійські вчені переміщують акцент із кваліфікації й освіти працівника на соціальну цінність його особистісних якостей.

В американській соціальній науці розроблена модель «компетентного працівника». Учені виділяють індивідуально-психологічні якості компетентного фахівця: дисциплінованість, самостійність, комунікабельність, прагнення до саморозвитку. Акцент на саморозвиток найбільш важливий, він включає самовивчення – прийняття вимог і

трансформацію їх для себе, де саморозвиток – не просте формування професійних якостей, але й мотивований вільний вибір і прагнення досягти бажаного рівня професійної компетентності.

Розглядаючи формування ключових компетентностей з позицій системного підходу, О. Савченко запропонувала розробити і практично впровадити такі компоненти:

1. Ціннісно-цільовий (роль ключових компетентностей, цілі їх формування за етапами шкільної освіти);
2. Відображення в моделі випускника досягнень з ключових компетентностей;
3. Нормативний (створення на міжпредметному рівні програми формування ключових компетентностей і прийняття її МОН України);
4. Науково-методичний (розробка на психологічних, дидактичних і методичних засадах методик формування кожного вміння із забезпеченням мотиваційної, змістової, процесуальної, рефлексивної складової);
5. Введення відповідного спецкурсу в професійну підготовку майбутніх учителів, а також у процес перепідготовки педагогів;
6. Управлінський і педагогічний моніторинг (методики діагностування сформованості ключових компетентностей керівниками шкіл і вчителями, врахування рівнів досягнення цих умінь у визначенні якості освіти” [558, с. 34].

Розглядаючи проблеми модернізації освіти та визначення вимог до випускників вузів, дослідники широко використовують термін «професійна компетентність».

Так, К. Шапошніков розуміє категорію «професійна компетентність» як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [676, с.5]. Професійна компетентність, на думку автора, «в цілому, характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно

проекувати та здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом» [Там само, с.5].

Компетентність завжди виявляється в діяльності. Розуміння професійної підготовки як процесу професійного розвитку та оволодіння досвідом професійної діяльності дозволяє визначити компетентного фахівця як фахівця, котрий спрямований у майбутнє, вміє передбачити зміни, зорієнтований на самоосвіту і самовдосконалення. Тому, як вважають дослідники, професійна компетентність – це сукупність ключової, базової та спеціальної компетентностей [434, с.37].

Ці компетентності, котрі пронизують одна одну, виявляються у процесі розв'язання професійних завдань різного рівня складності, у різних контекстах, з використанням певного освітнього простору.

Професійну компетентність педагога С. Демченко розуміє як складну багаторівневу структуру його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення) [211].

Поняття професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики К. Осадча розглядає як цілісну, динамічну структуру, яка відображає сукупність професійних та індивідуальних якостей особистості (знань, умінь, навичок, здатностей, ціннісних орієнтацій, стратегій та способів діяльності, готовності до педагогічної діяльності), що формується в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів за кваліфікацією «вчитель інформатики» [479, с.8].

Професійну компетентність соціального педагога дослідники розглядають як інтегральну характеристику, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях соціально-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів [25, с.99].

Проектуючи зміст професійної підготовки за логікою компетентнісного підходу, слід пам'ятати, що одиницею побудови змісту є професійне завдання.

Сукупність професійних завдань, на думку С. Архіпової, утворює ядро змісту професійної підготовки, а етапи формування професійної компетентності розкривають логіку «розгортання» змісту [25, с.99]. Дослідниця вважає, що послідовність вивчення дисциплін буде зумовлена компетентнісним підходом до організації навчального процесу. Перший блок навчальних дисциплін орієнтований на розвиток ключових компетентностей майбутньої професійної діяльності. Другий блок орієнтований на «занурення» студента в професійні завдання, засвоєння способів їх розв'язання, які б сприяли формуванню базової компетентності на основі ключової. Третій блок – дисципліни, що зорієнтовані на розвиток спеціальної компетентності на основі базової. На думку автора, такий план дасть можливість максимально індивідуалізувати процес професійної підготовки [Там само, с.99].

Функції, котрі виконують ключові компетенції у життєдіяльності кожної людини: формування у людини здатності навчатись і самонавчатись; забезпечення випускникам, майбутнім працівникам, більшій гнучкості у взаємовідносинах з роботодавцями; закріплення репрезентативності, а отже, зростаючої успішності (стійкості) в конкурентному середовищі існування [632, с.7].

Отже, виокремлені функції можуть слугувати обґрунтуванням використання компетентнісного підходу на всіх етапах життя людини.

Нині актуалізувався пошук таких підходів до визначення змісту освіти, що могли б забезпечити найбільш повне поєднання між процесами самореалізації і саморозвитку особистості та її саморегуляцією на основі високої культури. На нашу думку, саме компетентнісний підхід дозволяє розв'язати актуальне протиріччя між орієнтацією сучасної освіти на розвиток й удосконалення її суб'єктів і тенденцією до стандартизації вимог та технологій навчання.

До основних принципів цього підходу належать:

- принцип варіативності й відкритості: потреба відповідності умовам життя, що постійно змінюються, спричиняє безперервний розвиток або заміну наявних компетенцій;
- цілісності й багатоаспектності: наявні в особистості компетенції стосуються різних сторін її життєдіяльності, але між ними існують складні відносини взаємозв'язку;
- культуродоцільності: найбільш значимими для особистості й навколишнього її соціуму є компетенції, що у більшій мірі відповідають наявному рівню культури та сприяють її розвитку;
- гуманності: основу кожної компетенції й усього підходу в цілому складає увага й турбота про навколишніх;
- інтегративності: ефективність реалізації компетентнісного підходу ґрунтується на його зв'язках з іншими підходами, що відповідають сучасній освітній парадигмі [277, с.128].

Отже, сукупність цієї системи принципів забезпечить зв'язок компетентнісного підходу з такими підходами:

- 1) системним (створення сукупності компетенцій, що становлять професійно-педагогічну культуру; організація процесу навчання, спрямованого на формування провідних компетенцій та ін.);
- 2) індивідуальним (розгляд індивідуальних здібностей особистості й особливостей її інтелектуального й психомоторного функціонування);
- 3) особистісно-зорієнтованим (створення умов для безперервного розвитку й самовдосконалення студентів, на основі визнання й поваги прав кожної людини на унікальність і неповторність);
- 4) інтегративним (сприйняття природи окремої компетенції як інтегративного утворення, а цілісної сукупності професійних компетенцій - як професійно-педагогічної культури);
- 5) культурологічним (формування компетенцій відбувається в процесі інтеріоризації культурних цінностей, загальнолюдських змістів і створення нових) та ін.

Дослідник О. Субетто вважає, що ключові характеристики можна розглядати з позицій чотирьох складових: якість, властивість, майстерність, людина. На думку автора, компетенція становить компонент якості людини, групи її властивостей, що визначають здатність (можливість, пристосованість, придатність) виконувати певну групу дій або певний комплекс завдань того чи іншого виду (роду) діяльності, виходячи на базові навички діяльності. Здійснюючи професійну діяльність, вони стають провідними. Отже, компетенції є основою професіоналізму людини, а у процесі визначення їх рівня можна використовувати кваліметричний підхід, де як стандарт використовується професіограма або трудограма [614, с. 15].

Без володіння знаннями, вміннями і навичками соціальному педагогу неможливо здійснювати професійну діяльність.

В структурі професійної діяльності російський науковець А. Маркова виділяє чотири блоки:

1. Професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання.
2. Професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні уміння.
3. Професійні психологічні позиції, установки вчителя, котрі вимагає від нього професія.
4. Особистісні якості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і уміннями [405, с.82].

Порівняльний аналіз досліджень, які вивчають проблему формування професійної компетентності, засвідчив, що *професійна компетентність соціального педагога* – це складне утворення, що поєднує в собі психологічні та соціально-педагогічні знання й вміння, особистісні якості, креативність, мотивацію.

На думку Н. Гришанової, компетентність фахівця полягає у виявленні ним на практиці готовності та спроможності реалізовувати свій потенціал (знання, вміння, особистісні якості та ін.) для успішної, творчої,

продуктивної діяльності в професійній та соціальній сфері, враховуючи соціальну значущість та особисту відповідальність за результати своєї діяльності й необхідність її вдосконалення [195, с.9]. Компетентність виступає як професійний досвід, професіоналізм, що описується професіограмою.

З позицій цілісного підходу, зазначає Р. Куличенко, компетентність фахівця є складною структурою, яку не можна розглядати як набір дискретних і відносно незалежних елементів. Це дозволяє автору виокремити основні складові компетентності соціального педагога:

- концептуальна (наукова) компетентність (розуміння теоретичних основ професії);
- технологічна інструментальна компетентність (володіння базовими професійними навичками);
- контекстуальна компетентність (розуміння соціального, економічного, культурного середовища, в якому проходить практика);
- адаптивна компетентність (вміння передбачити зміни, важливі для професії, і бути готовим до них);
- компетентність у міжособистісній комунікації (вміння ефективно користуватися письмовими та усними засобами комунікації);
- менеджерська компетентність [356].

Одним із критеріїв результативності професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у вищих навчальних закладах є професійна компетентність.

Це підтверджують дослідження Ю. Галагузової, Р. Куличенко, Л. Міщик, В. Поліщук, М. Фірсова.

Зокрема, Ю. Галагузова розрізняє такі види професійної компетентності:

- управлінську, що охоплює теоретичні знання і практичні вміння (соціальний досвід), необхідні для роботи з конкретним клієнтом і для організації соціальної допомоги і підтримки;

- психолого-педагогічну компетентність, котра зумовлена знаннями психології і педагогіки [118, с.151].

М. Фірсов професійну компетентність фахівця трактує як сформовану в процесі навчання і самоосвіти систему науково-практичних знань і вмінь, які впливають на якість розв'язання професійних завдань і розвиток особистісно-професійних якостей, що виявляються в діловому і партнерському спілкуванні з людьми у розв'язанні їхніх життєвих проблем [652, с.263].

В основі процесу навчання соціальній роботі у США лежить усвідомлення того, що в його основі має бути концепція професійної освіти, зорієнтованої на формування професійної компетенції і професійних установок. Так, американський вчений Стерк визначив професійну компетентність як поєднання шести різних типів компетентності:

- концептуальної (наукової компетентності);
- інструментальної (володіння базовими професійними навичками);
- інтегративної (вміння поєднувати теоретичні та практичні знання);
- контекстуальної (розуміння соціального, економічного і культурного середовища, в якому проводиться практика);
- адаптивної (вміння прогнозувати зміни, важливі для професії і бути готовими до цього);
- комунікативної (вміння здійснювати міжособистісну комунікацію, ефективно користуватися різними засобами комунікації) [293, с.11].

Професійна компетентність потребує формування і прояву певних соціальних установок, до яких можна віднести:

- професійну ідентичність (прийняття професійних норм і обов'язків, в основному, шляхом соціалізації);
- професійну етику (засвоєння етичних норм професії);
- конкурентоздатність у плані службової кар'єри (випускники стають конкурентоздатними завдяки їхній практичній підготовці);

- прагнення до наукового вдосконалення (усвідомлення випускниками необхідності перевіряти наявні знання й оволодівати новими у процесі дослідницької роботи);
- мотивацію до продовження навчання (бажання поповнювати знання й удосконалювати навички на рівні сучасних вимог) [Там само, с.11].

В. Поліщук підкреслює, що компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, а й уміння правильно ними розпоряджатися у процесі виконання професійних функцій, які зумовлені змістом його професійної діяльності. Компетентність передбачає індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний творчий підхід, розвинену соціально-педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків [512, с.325].

Отже, професійне становлення особистості має історичну й соціально-культурну зумовленість, ядром чого є формування професійної компетентності, тобто розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії й виконання професійної діяльності. Сам процес формування професійної компетентності індивідуально різноманітний, неповторний, однак у ньому можна виділити якісні особливості й закономірності.

Аналіз наукової літератури, наші дослідження закономірностей формування професійної компетентності, власний досвід дозволяють дійти до висновку, що до принципів формування професійної компетентності належать:

- динамічність та адаптивність, яка передбачає розгляд будь-якої педагогічної системи (наукової, навчального закладу, навчально-вихованого процесу, його учасника – особистості) як динамічної системи, відкритої та гнучкої, що постійно перебуває у процесі змін, розвитку, відповідно до світу, що активно перетворюється, та оточуючого середовища, постійно адаптуючись до них; підвищення адаптивності фахівців до професійної життєдіяльності в умовах наростаючого динамізму, підготовку їх як

активних суб'єктів нової освітньої парадигми – «навчання упродовж усього життя»;

- людиноцентризм та суб'єктність навчання, що враховує пріоритетність загальнолюдських цінностей, розвитку кожного члена суспільства над іншими напрямками розвитку суспільства; спрямованість процесу формування професійних компетентностей на індивідуальність студента, який є суб'єктом, а не об'єктом професійної освіти; студент – активний творець власного життя, свого професійного зростання у процесі формування професійної компетентності, для чого забезпечуються всі умови, належний матеріальний і духовний клімат навчального оточення; враховує уявлення про відкритість світу, цілісність і взаємозв'язки людини, природи і суспільства, демократизму, гуманізації і гуманітаризації освіти;

- суспільно-професійна інтегрованість та міждисциплінарність – орієнтованість на міждисциплінарні, суспільно-інтегровані вимоги міжнародної спільноти, держави, роботодавців до професії та навчання в форматі Болонської угоди, що, в свою чергу, має забезпечувати повноцінну інтеграцію студентів у суспільство та певну сферу праці;

- цілепокладання та структурованість передбачає визначення єдиних цільових настанов у структурі професійної підготовки особистості з певної професії та чітку структурування всіх об'єктів педагогічної системи, підпорядкованих єдиним цілям, у свою чергу, певним чином структурованих;

- компетентнісна орієнтованість та заохочуваність – цей принцип виражається в орієнтованості професійної підготовки на результат, що виявляється у формі компетенцій, тобто готовності студентів до активного і повноцінного життя в суспільстві та праці на певному професійному рівні, шляхом заохочення, стимулювання, мотивації в навчанні і професійному зростанні [327, с.58].

В цілому, аналіз діяльності соціальних педагогів дозволяє умовно виділити дві органічно пов'язані між собою сторони їхньої професійної готовності: теоретичну та практичну готовність до виконання покладених на

них функцій. Основа теоретичної готовності – педагогічні знання й мислення. Практична готовність визначається професійно-педагогічною спрямованістю і системою педагогічних умінь, що дозволяють реалізувати цю спрямованість.

Знання тут виступають потенціалом, науково-практичним багажем, котрим володіє фахівець, але привести їх у дію можуть лише додаткові чинники, оволодіння якими відбувається на індивідуально-особистісному рівні. Отже, компетентність є індивідуально-інтегральною якісною характеристикою суб'єкта професійної діяльності й цілісним станом особистості.

Зміст соціальної роботи змінюється з динамікою життя, у нього включаються все нові аспекти, розширюються функції, завдання, модернізуються як структури, зміст і норми практичної соціальної роботи, так і система підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників. При цьому незмінними в більшості країн залишається мета професійної освіти – підготовка професійно-компетентних фахівців.

Концепції професійної компетентності соціальних працівників/соціальних педагогів у більшості країн є різними за змістом. Одні з них акцентують увагу на теоретичному підході – набутті знань у галузі теорії соціальної роботи, інші – надають перевагу практичній діяльності, формуванню професійних умінь. Ми вважаємо, що ці концепції взаємодоповнюють одна іншу й поєднані спільною освітньою метою – сприяти підготовці професійно компетентних майбутніх фахівців соціальної сфери.

В науковій літературі немає єдиної думки щодо компонентів професійної компетентності соціальних працівників зарубіжних країн.

На думку А. Щеклеїної, до них належать: компетентність сприйняття, компетентність взаємодії, комунікативна компетентність і рефлексивна компетентність як складові професійної компетентності соціальних працівників; інтеграція інструментального, рефлексивного й соціального

компонентів [694, с.125].

Зарубіжні фахівці називають такі тенденції у формуванні професійної компетентності соціальних педагогів/ соціальних працівників:

- необхідність інтеграції знань з різних наукових і навчальних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (соціальних працівників/соціальних педагогів);
- необхідність інтеграції теорії та практики [729, с.12].

Отже, перед вітчизняними та зарубіжними педагогами стоїть непросте завдання – підготувати професійно-компетентних фахівців, які в майбутньому будуть працювати у соціальній сфері.

Визначення компетентності як володіння компетенціями і як якості людини, котра володіє всебічними знаннями в певній галузі, дозволяє визначити дослідникам коло компетенцій, якими має володіти майбутній фахівець, а на основі цього – рівень його компетентності.

Підходи, що використовують науковці до визначення поняття «професійно-педагогічна культура», різні (див. Табл. 3.1). До основних належать такі: системний (В. Сластьонін, В. Тамарін); індивідуальний (В. Наумчик, О. Савченко, Е. Шорт); особистісно-орієнтований (Є. Бондаревська; І. Бех); інтегративний (С. Єлканов; О. Савченко, О. Савченко); культурологічний (І. Ісаєв; В. Краєвський); діяльнісний (В. Адольф; М. Коул, С. Скрибнер; В. Сластьонін); компетентнісний (В. Краєвський; А. Бермус; А. Хуторський; І. Зимняя; Ю. Татур).

Проблема професійної компетентності одержала свій розвиток в контексті різних досліджень педагогів і психологів: з позицій цілісності розвитку особистості та суспільства (Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, М. Каган, Л. Коган та ін.), її діяльності (Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.), пізнавальної активності особистості (К. Абульханова–Славська, В. Афанасьєв та ін.), самореалізації (І. Кон, А. Петровський, В. Риндак та ін.), особливостей творчого розвитку (А. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.).

Таблиця 3.1

Аналіз підходів щодо визначення компетентнісної структури
професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога

Підхід	Сутність підходу
1	2
системний (В. Сластьонін, В. Тамарін [580]);	утворення сукупності компетентностей, що становлять професійно-педагогічну культуру; організація процесу навчання, спрямованого на формування провідних компетентностей та ін.
індивідуальний (В. Наумчик, О. Савченко, Е. Шорт [453; 715])	розгляд індивідуальних здібностей особистості та особливостей її інтелектуального й психомоторного функціонування
особистісно-орієнтований (І. Бех; Є. Бондаревська [54; 72];)	створення умов для безперервного розвитку й самовдосконалення того, кого навчають, на основі визнання й поваги прав кожної людини на унікальність і неповторність
інтегративний (С. Єлканов; О. Савченко; О. Савченко [233; 453; 558])	сприйняття природи окремої компетентностей як інтегративного утворення, а цілісної сукупності професійних компетентностей – як професійно-педагогічної культури
культурологічний (І. Ісаєв; В. Краєвський [276; 337])	формування компетентностей відбувається в процесі інтеріоризації культурних цінностей, загальнолюдського змісту і створення нових цінностей

Закінчення таблиці 3.1

1	2
діяльнісний (В. Адольф; М. Коул, С. Скрибнер; В. Сластьонін [5; 332; 585])	позитивне спонукання до професійної діяльності; цілеспрямованість у самовихованні, бачення дитини як основної мети освітнього процесу; стиль діяльності вчителя, уміння спілкування; комплекс знань й умінь педагога, предметна діяльність у системі «вчитель-учень»
компетентнісний (А. Бермус І. Зимняя, В. Краєвський, Ю. Татур, А. Хуторський, [47; 266; 337; 627; 669])	становлення ключових професійних компетентностей, об'єднаних моральною самосвідомістю та особистісними орієнтаціями

Українські дослідники С. Архипова, А. Капська, О. Карпенко, Д. Годлевська розглядають формування професійної компетентності соціального педагога.

У монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» серед ключових компетентностей учнів, визначених українськими педагогами, названо такі: уміння вчитись; соціальна компетентність; загальнокультурна компетентність; здоров'язберігаюча компетентність; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій; громадянська компетентність; підприємницька компетентність [322, с.168].

Оволодіння ключовими компетенціями є провідним завданням сучасної педагогічної науки і практики. Професійні компетенції – це складові поліструктурного багатфункціонального соціально-психологічного феномена – професійної компетентності.

Дослідник Л. Волик розглядає професійну компетентність педагога як сукупність трьох компонентів: предметно-технологічного, психолого-педагогічного та загальнокультурного [110, с.25]. Автор вважає, що професійна компетентність педагога включає такі складові:

- предметно-технологічна – сформованість технологічного знання, мислення, спрямованого на проектування моделей освітньої діяльності та їх практичної реалізації, гнучких технологічних умінь;
- психолого-педагогічна є відносно самостійною підсистемою в структурі професійної компетентності і містить: освіченість (загально-професійні знання – методики, дидактики, педагогічні технології); уміння (здатність використовувати наявні знання в педагогічній діяльності, в організації взаємодії в освітньому просторі); професійно-значущі якості особистості (рефлексивність, гнучкість, емпатійність, здатність до співпраці тощо);
- загальнокультурна передбачає сформованість загальної культури особистості [Там само, с.25].

У педагогічній науці поки що немає єдиного погляду на види компетентностей. А структуру професійної компетентності вчителя дослідники розглядають як єдність професійно-діяльнісного, комунікативного та особистісного компонентів [89; 348; 405].

Так, Н. Кузьміна до професійно-діяльнісного компонента відносить соціальну компетентність, А. Маркова – соціально-психологічну [353; 405].

Схарактеризуємо різні погляди науковців на спеціальну або предметну компетентність.

На думку, Н. Кузьміної, до неї належать:

- диференційно-психологічна компетентність (у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів);
- спеціальна й професійна компетентність (у галузі дисципліни, що викладається);

- методична компетентність (у галузі формування знань та умінь учнів) [353].

У спеціальній компетентності А. Маркова виокремлює у спеціальній компетентності професійно-педагогічну [405].

До предметної (спеціальної) О. Лебедева відносить: психолого-педагогічну компетентність; професійну позицію вчителя; науково-теоретичну та методичну компетентності [357, с.6].

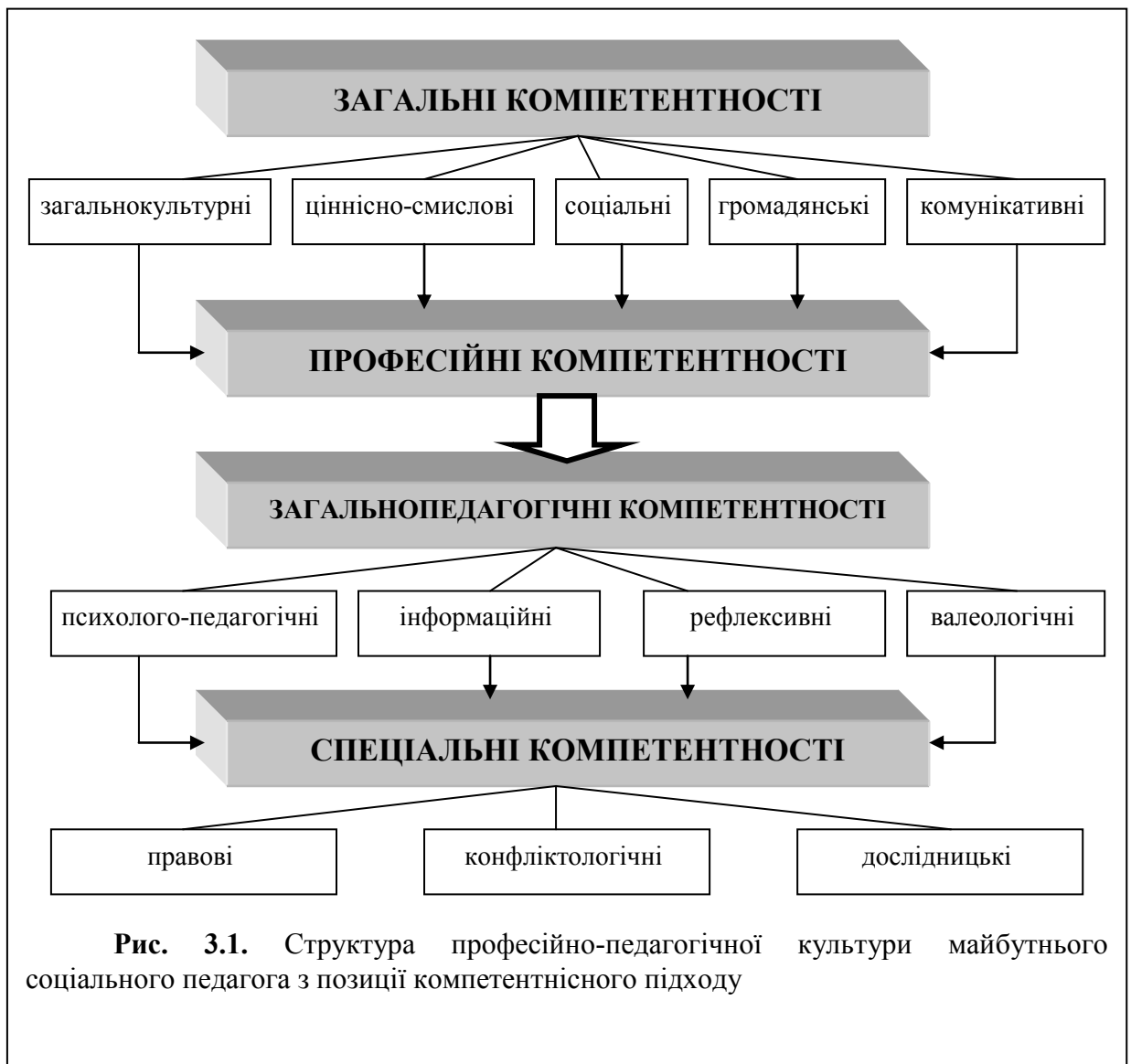
Спеціальна компетентність поєднує в собі загальнопедагогічну, спеціальну та технологічну, – вважає С. Бурдинська [89, с.4].

Усі вчені погоджуються, що до комунікативного компоненту професійної компетентності належить комунікативна компетентність. Проте її структуру вони тлумачать по-різному. Так, Н. Кузьміна вважає, що до неї належить соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування [354, с.12].

Спільну позицію мають С. Бурдинська та А. Маркова, згідно з якою вони до комунікативного компонента професійної компетентності відносять комунікативну компетентність [89; 378].

Проте, треба пам'ятати, що професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога як система компетентностей має співвідноситися із загальною класифікацією професійних компетентностей педагога. Саме тому, її структура теж повинна містити професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти.

Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога є системою компетентностей, що за своїм складом й різноманіттям відповідає багатоаспектності його діяльності, складності виконуваних ролей та особливому соціальному завданню пізнання, трансляції й створення культури, підготовці нових поколінь до розв'язання глобальних проблем (Див. рис.3.1.).



Професійні компетентності майбутнього соціального педагога – це система професійно значущих якостей, знань, умінь і навичок, об’єднаних гуманно ціннісним ставленням до вихованців, індивідуалізовано творчим підходом до праці, постійною спрямованістю на особистісне й професійне вдосконалення. Сукупність певних компетентностей дозволяє соціальному педагогу виконувати свої професійні функції, успішно адаптуватися до постійно мінливих соціальних і педагогічних умов, досягати досягнення культури та вносити свій внесок у її розвиток.

Серед провідних компетентностей соціального педагога дослідник М. Лук’янова виокремлює *психолого-педагогічну компетентність* [393, с.91]. Тому авторка основою професіоналізму соціального педагога, як і будь-якого вчителя, вважає саме психолого-педагогічну компетентність – сукупність певних якостей (властивостей) особистості, що зумовлюються

високим рівнем психолого-педагогічної підготовленості й забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності в аспекті взаємодії з важкими учнями [Там само, с.92].

На нашу думку, психолого-педагогічну компетентність можна представити як узгодженість знань та практичних умінь із реальною поведінкою, що демонструються соціальним педагогом у процесі діяльності.

До основних компонентів психолого-педагогічної компетентності М. Лук'янова відносить три блоки:

1. Психолого-педагогічну грамотність (тобто ті знання, котрі прийнято називати загальнопрофесійними).
2. Психолого-педагогічні вміння як здатність соціального педагога використати наявні в нього знання в соціально-педагогічній діяльності, в організації взаємодії з учнями різного віку.
3. Професійно значущі особистісні якості, тобто такі якості, що невіддільні від процесу соціально-педагогічної діяльності й неминуче “вирастають” з характеру цієї діяльності [393, с.92].

У дослідженні Н. Лісової ця дефініція розглядається як сукупність теоретичних психолого-педагогічних знань і практичних умінь, здатності до психолого-педагогічного спілкування і розвитку особистісних характеристик, що дозволяють творчо, на гуманістичних засадах здійснювати психолого-педагогічну діяльність, змінювати, перетворювати її, досягаючи якісних результатів у навчанні, вихованні і розвитку учнів [385, с.4].

На думку авторки, психолого-педагогічна компетентність виступає як інтегрована професійно-особистісна характеристика вчителя та є складовою його професійної компетентності, а також педагогічної майстерності і розвивається у взаємозв'язку з її компонентами: гуманістичною спрямованістю, педагогічними здібностями, педагогічною технікою (компоненти педагогічної майстерності) та соціальною, спеціально-предметною, загальнокультурною компетентностями (компоненти професійної компетентності) [Там само, с.4].

Основним критерієм сформованості психолого-педагогічної компетентності соціального педагога є спрямованість на дитину як провідну цінність своєї праці та на сприяння її успішній соціалізації. Знання майбутнім соціальним педагогом закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах – основа цього.

Проте для успішного виконання своїх функцій соціальному педагогу недостатньо мати психолого-педагогічні знання. Потрібно сформувати у нього ціннісні орієнтації. Адже саме поняття «цінностей» охоплює не тільки оцінку наявних предметів, явищ з погляду їх значущості, корисності, необхідності, доцільності для індивіда, а й тісно пов'язано з самооцінкою, усвідомленням себе.

Ціннісні утворення особистості пов'язані з ідеалом як уявленням про майбутнє, про бажані результати активності особистості, її самоосвіти на основі наявного образу «Я» — уявлення про себе нинішнього (Ю. Міславській).

Вивчення сформованих в певний момент ціннісних утворень допомагає зрозуміти, «чого хоче людина, що для неї привабливе, до чого вона прагне», — відзначає А. Кир'якова [299]. Це дає уявлення про потенційну спрямованість людини, її діяльнісне становлення.

Цілеспрямоване формування ціннісних орієнтації сприяє розвитку особистості в цілому, у тому числі й її загальнокультурних умінь, перетворюючи цінності на стимули і мотиви поведінки.

На єдність цінностей і мотивації указує В. Додонов, підкреслюючи зв'язок зовнішніх і внутрішніх чинників: «для того, щоб діяльність приносила задоволення, необхідно, щоб об'єктивне значення діяльності та її особистісне значення не розходилися: якщо діяльність спрямована на створення певних цінностей, то саме ці цінності і повинні бути основними мотивами діяльності» [220].

Ціннісні орієнтації — це утворення в структурі свідомості й самосвідомості людини, що зумовлюють низку її сутнісних особистісних

характеристик, своєрідні показники міри соціалізації, категорія моралі в найширшому розумінні. Цінності формуються в результаті усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні їх із предметами навколишнього світу. Зв'язок між цінностями та поведінкою здійснюється за допомогою ціннісних орієнтацій, які людина обирає на основі норм. Ціннісна орієнтація — узагальнена система ціннісних уявлень, яка функціонує в настановах особи як цілісна одиниця і регулює її поведінку [52, с.34].

Ціннісні орієнтації як спрямованість індивіда на моральні, соціальні, політичні, життєві, родинні та інші цінності, — визначає І. Сєрова [571, с.35-36].

Ми поділяємо точку зору В. Гриньової, яка вважає, що «духовні цінності є підґрунтям формування всебічно розвиненої особистості» [191, с.6].

Цінності майбутнього соціального педагога – це життєвий орієнтир його професійної діяльності, провідна складова професійно-педагогічної культури. Система цінностей має специфічний характер, адже з одного боку, вона – оптимальна система цінностей, а, з іншого, – суб'єктивне бачення цієї системи.

Дослідник Є. Головаха в основу класифікації цінностей поклав критерій їхнього ставлення до сфери професійної діяльності:

- 1) цінності, які можуть бути реалізовані безпосередньо у професійній діяльності;
- 2) цінності, що реалізуються за рахунок професійної діяльності;
- 3) цінності, які можуть бути реалізовані поза цією діяльністю [124, с.18].

Інші науковці називають такі групи цінностей професійної діяльності:

- професійні цінності, пов'язані зі змістом професійної діяльності, завдяки яким особистість отримує можливість для самовираження, самореалізації та розвитку;

- цінності соціально-статусного порядку, що дають можливість соціально-професійного зростання;

- цінності, пов'язані з соціальними можливостями професії [658, с.44].

Отже, пріоритетними цінностями педагогічної діяльності є цінності, що втілюють у собі гуманістичний зміст цієї діяльності.

До таких цінностей Ю. Соловйова відносить:

- загальнолюдські цінності (істина, добро, краса, життя, свобода, цінність іншої людини, Батьківщина);

- пізнавальні цінності (цінності – знання);

- цінності діяльності та спілкування (цінності – уміння);

- цінності, що характеризують особистісні якості педагога (гуманність, справедливість, працелюбність, відповідальність, вимогливість до себе) [594, с.49].

Формування цінностей професійної діяльності у майбутнього соціального педагога має, на нашу думку, забезпечити **ціннісно-сміслова компетентність**, що передбачає ціннісне ставлення та інтерес до змісту й процесу навчальної діяльності студентів. Вона формується шляхом постійного звернення до реального життя, до навколишньої дійсності; відповідності системи особистісних цінностей соціально значущим орієнтирам; вибору змісту й організації професійної діяльності соціального педагога відповідно до усвідомлюваної й систематично відтворюваної системи життєвих цінностей; постійного прилучення вихованців до загальнолюдських цінностей.

В умовах економічних і соціальних змін, що відбуваються в нашій державі та характеризуються нестабільністю, напруженістю в суспільній свідомості, у підростаючого покоління почали розповсюджуватися такі тенденції, як: байдужість, егоїзм, індивідуалізм, цинізм, невмотивована агресивність. Саме громадянське виховання, як складова частина загального виховного процесу, забезпечує формування громадянина – особистості, яка ідентифікує (усвідомлює свою належність) себе з Україною, активно

включається у суспільне життя, захищає свої права, інтереси, переконання, виконує обов'язки, керується у своїй поведінці демократичними принципами [435, с.403].

Питанням формування громадянської компетентності присвячено праці Т. Абрамян, С. Вершловського, В. Кузя, А. Лесохіної, М. Михайличенка, Т. Мироненко, О. Песоцької, О. Шестопалюка.

Під поняттям «громадянська компетентність» дослідники розуміють:

- сукупність освітніх елементів, що включає в себе сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, власний обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, батьківщиною і державою [517, с.18];

- сукупність громадянських знань, умінь і навичок, досвіду, що відображається в підготовленості до їх реалізації в діяльності, обумовленій громадянськими якостями і ціннісними орієнтаціями особистості [331];

- складне інтегральне утворення, що визначає готовність активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки у суспільно-політичній та професійній діяльності [682, с.33].

У структуру громадянської компетентності О. Пометун включає три компоненти: ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо); діяльнісний (уміння, навички); процесуальний (особистісно-творчий), що стосується сфери самореалізації [517, с.19].

Майбутній соціальний педагог має володіти громадянськими якостями, громадянською свідомістю, світоглядом, виявляє патріотичні, національні та інтернаціональні почуття, є соціально активною особистістю. Саме **громадянська компетентність** дозволяє студенту відчувати себе громадянином своєї країни, з почуттям власної гідності, внутрішньої свободи, який піклується про інтереси і потреби як власні, та державні.

Ураховуючи, що більшість соціальних педагогів у процесі професійної діяльності виконують виховну функцію, необхідно сформувати у них

громадянську відповідальність, патріотичність, громадянські ціннісні орієнтації, громадянські переконання, щоб вони стали взірцем для своїх вихованців.

Аналіз ключових компетентностей, запропонованих як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, свідчить про те, що певні компетентності обов'язково включаються до всіх переліків. *Соціальна компетентність* є однією із таких компетентностей.

На думку Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшиної, О. Овчарука, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубаčeвої, соціальна компетентність передбачає такі здатності:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників;
- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;
- застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;
- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншим [322].

Особливо актуальною є проблема формування та розвитку соціальної компетентності в студентському віці. Це пояснюється двома причинами: по-перше, суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності та

усвідомленням залежності успіху подальшої діяльності від рівня її розвитку, по-друге, контекстним характером навчання у вищому навчальному закладі, що робить цей період сенситивним для розвитку саме соціальної компетентності [257, с.27].

Соціальна компетентність – це:

- ефективність, або адекватність, з якою індивід здатний відповідати на різноманітні проблемні ситуації, з якими він зустрічається [735];
- інтегрована характеристика особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, а також брати участь у соціально значущих проектах та продуктивно виконувати різні соціальні ролі [257, с.27];
- інтегрована здатність особистості, яка включає в себе розмаїття підкомпетентностей, або ключових компетентностей, таких як громадянська, духовна, професійна (учнівська) зрілість; комунікативна, мовна, побутова, екстремальна компетентність тощо), тобто інтегрує в собі інші види компетентностей [221, с.81].

До структури соціальної компетентності особистості належать такі компоненти: когнітивний, діяльнісний (уміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т.п.) та рефлексивний [257, с.27].

Серед основних функцій соціальної компетентності А. Мудрик виокремлює соціальну орієнтацію, адаптацію, інтеграцію загальносоціального і особистого досвіду [443, с.4].

Соціально компетентна людина має не тільки розуміти сутність та специфіку ситуації чи проблеми, а й уміти розв'язувати її практично та бути вмотивованою це зробити, а також бути в змозі проаналізувати як свою діяльність, так і її наслідки. Кожен із структурних компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості.

На жаль, нині не створено універсальних методик, котрі б дали змогу визначити наявність та рівень соціальної компетентності.

У структурі компетентності одним із напрямів А. Маркова називає соціальну компетентність, що вимагає оволодіння спільною (колективною, груповою) діяльністю, співробітництвом, прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності [405, с. 56-63].

Отже, соціальна компетентність майбутнього соціального педагога є набутою здатністю його особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем.

Тісно пов'язана із соціальною компетентністю **комунікативна компетентність** – здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [101; 221; 241]. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої, а й опосередкованої взаємодії, в тому числі з літератури, театру, кіно, звідки людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх розв'язання. У процесі опанування комунікативної сфери людина позичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Комунікативна компетентність виявляється у кваліфікованому здійсненні комунікативної діяльності та включає здатності: виявляти ініціативу в спілкуванні; здійснювати «діалог із собою»; виявляти гнучкість у критичних ситуаціях; здійснювати рефлексивне й нерефлексивне слухання, адекватний аналіз комунікативної ситуації; змінювати глибину й коло

спілкування; володіти вербальними й невербальними засобами спілкування; здійснювати сугестивний вплив на вихованців; виявляти комунікативні схильності; встановлювати довірливі стосунки, витримку й такт; здійснювати індивідуальний підхід до вихованців у спілкуванні;

Нині вченими виокремлено такі складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [318];
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе та інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [318];
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації [341];
- готовність і вміння будувати контакт з людьми [241];
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [481];
- знання, вміння і навички конструктивного спілкування [321];
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [481].

Отже, комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок.

Педагогічна професія належить до соціономічних видів праці, де спілкування є професійно значущою, суттєвою стороною. Після розв'язання педагогічної задачі (і на цій основі), учитель розв'язує комунікативну задачу з організації безпосередньої взаємодії з учнями, змістом якої виступає обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх навчальної діяльності тощо [244, с.63], [634].

У дослідженнях вітчизняних психологів (Г. Балла, М. Боришевського, В. Галузяка, М. Заброцького, Л. Корнєва, О. Киричука, С. Максименка, Н. Чепелевої, Т. Яценко та ін.) підкреслюється, що повноцінне спілкування педагога з учнями, котре може забезпечити розв'язання сучасних педагогічних завдань, включає два взаємопов'язаних, однак істотно відмінних рівнів. Перший – з них зовнішній, операційний - пов'язаний з рольовою поведінкою учасників спілкування; інший – внутрішній, глибинний, пов'язаний зі смисловими утвореннями особистості, та такий, що визначає операційний [244, с.63].

М. Заброцький вважає, що окрім того, повноцінне педагогічне спілкування містить як сторону, що базується на «суб'єкт – об'єктній» схемі (за типом розпоряджень, інструкцій, вимог тощо), за якої партнеру по спілкуванню відводиться роль об'єкту впливів та маніпуляцій, так і сторону, основу на «суб'єкт – суб'єктній» схемі, за якої визнається принципова рівноправність партнерів по спілкуванню [Там само, с.35].

Отже, розвиток комунікативної компетентності вимагає формування як «суб'єкт – суб'єктної» репродуктивної, операційної складової, так і «суб'єкт – суб'єктної», продуктивної, пов'язаної з особистісними смисловими установками. При цьому визначальною, провідною, тією, що детермінує спрямоване характер педагогічної взаємодії, є саме «суб'єкт – суб'єктна» складова [244; 498].

У перекладі з латинської мови (communicatio) «комунікація» означає «повідомлення», «передача», іншими словами – надаю зміст даній взаємодії. Складовою комунікативної компетентності виступають комунікативні вміння, котрі А. Маркова визначає як уміння встановлювати правильні взаємини і перебудовувати їх відповідно до розвитку особистісного та соціального розвитку учнів [405, с.56].

Дослідження науковців переконують, що комунікативні уміння пов'язані з організацією взаємин, взаємодії в системі «людина – людина» і є властивістю особистості, що заснована на вольових якостях і

характерологічних рисах, здібностях, набута на основі раніше одержаних знань і навичок досвіду та виявляється в умінні виконувати комунікативну діяльність у нових умовах. Володіння комунікативними уміннями переводить процес спілкування із стихійного у керований [390, с.3-23].

На думку О. Холостової, компетентність в спілкуванні означає володіння комплексом особистісних можливостей; одна із показників психологічної зрілості та компетентності. Основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект [665, с.130]. Провідним показником комунікативної компетентності є вміння слухати.

Роль комунікативної компетентності підкреслює С. Татарничева, вказуючи, що саме вміння спілкуватися у великій мірі обумовлює формування інших видів компетентності, таких, як: інформаційна, соціокультурна, білінгвальна, комунікативна (знання іноземних мов) тощо [626, с.39].

Отже, комунікативна компетентність розглядається як здатність налагоджувати й підтримувати контакти з людьми в умовах професійної діяльності. Для ефективної комунікації необхідно набути певної сукупності знань, умінь та навичок, що забезпечують процес ефективної комунікації [577, с.39].

Комунікативна компетентність – це особистісна якість учителя, яка визначається його включеністю в педагогічну діяльність і формується в процесі розвитку і саморозвитку особистості в цілому, включаючи пізнавальну, емоційно-вольову і мотиваційну сфери, системи відношень і ціннісних орієнтацій [102, с.14-15].

Комунікативну компетентність майбутнього педагога М. Коць розуміє як сукупність сформованих на достатньому рівні професійних знань, комунікативних і організаторських умінь, здатностей до самоконтролю, емпатії, засобів побудови ефективної взаємодії у професійній діяльності [334, с.54].

У соціальній психології розрізняють перцептивну, комунікативну та інтерактивні сторони спілкування. Соціально-перцептивна сторона спілкування, відповідно, перцептивна компонента є визначальною в структурі комунікативної компетентності особистості [235; 498].

Комунікативна компетентність соціального педагога буде виявлятися в його вмінні впливати на дітей, колег, батьків, організувати це як соціальну взаємодію, що несе в собі особистісний інтерес, педагогічний зміст і значимість для всіх суб'єктів цього процесу.

Гуманістичне розуміння педагогічної діяльності, започатковане в студіях Г. Балла, І. Бега, С. Гончаренка, М. Кагана, В. Калити, Н. Кузьміної, О. Солодухової, Т. Яценко та ін., дозволяє нам погодитися з Н. Лісовою і розглянути педагогічну діяльність як психолого-педагогічну діяльність, здійснювану за принципом гуманізації, з урахуванням особливостей психолого-педагогічного спілкування, особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, яка характеризується обов'язково рефлексивністю, динамічністю, творчістю і майстерністю [385, с.35].

Саме рефлексія є однією із складових характеристик соціального педагога, що дозволяє йому будувати правильні взаємини з колегами, вихованцями, іншими людьми.

Рефлексія (лат. *reflexio* — відображення) — розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості [537, с.212].

Джон Д'юї називає рефлексію роздумом або міркуванням [228, с.117]. Тобто, це аналіз власного психічного стану. На його думку, рефлексія — також уміння розпізнати зв'язок між тим, що ми намагаємося робити, і тим, які наслідки породжують наші дії.

Рефлексія — внутрішній діалог, в якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті або інші цінності, властиві різним інститутам

суспільства, сім'ї, суспільству однолітків, значущим особам і т.д. Рефлексія може становити внутрішній діалог декількох видів: між різними «Я» людини, з реальними або вигаданими особами та ін. За допомогою рефлексії людина може формуватися й змінюватися в результаті усвідомлення та переживання нею тієї реальності, в якій вона живе, свого місця в цій реальності і себе самої [439].

Фахівець соціальної сфери працює з людьми, тому вміння бачити себе зі сторони дозволяє йому критично ставитися до своєї поведінки й до того, що і як він робить, більш відповідально ставитися до своєї професійної діяльності. Отже, рефлексія допомагає майбутньому соціальному педагогу бачити свої недоліки й цілеспрямовано працювати над собою, дає можливість зрозуміти свій стан і вольовим зусиллям домагатися доцільного самоуправління в процесі професійної діяльності, спілкування та взаємодії.

Суть рефлексивної компетентності визначається як володіння суб'єктом тими чи іншими знаннями й уміннями, адекватними діяльності, що виконується [609, с.266].

На думку І. Ульяніч, рефлексивна компетентність — це професійна властивість особистості, що проявляється в ефективному здійсненні рефлексивних процесів та реалізації рефлексивних здібностей і прискорює процеси індивідуально-професійного розвитку, підвищує креативність діяльності [641, с.49]. Тому, підкреслює автор, вона полягає в поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні та подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту.

Отже, *рефлексивна компетентність* — це важлива професійна якість особистості, що позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку.

Рефлексивна компетентність дозволяє переосмислити особистісний й професійний досвід. Вона сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, що стимулюють розвиток особистості.

Ми погоджуємося з дослідниками, які вважають, що рефлексивні процеси у діяльності соціального педагога виявляються, передусім, в процесі його практичної взаємодії з вихованцями, а саме:

- коли він намагається адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки дітей;
- у процесі проектування їхньої діяльності, коли розробляє цілі виховання і конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей вихованців і можливостей їх розвитку;
- у процесі самоаналізу і самооцінки соціальним педагогом власної діяльності та самого себе як її суб'єкта [560].

Структура рефлексивної компетентності містить у собі:

- знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії);
- уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічних детермінантах її активності й відносин (комунікативний тип рефлексії);
- уявлення про свої вчинки й відносини, образ власного «Я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії);
- знання про об'єкти й способи взаємодії з ними, здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати перебіг своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальний тип рефлексії) [213; 294].

Співвідносячи рефлексивну компетентність з іншими видами, що досліджувалися в психології (комунікативна, соціально-психологічна, професійно-педагогічна й аутопсихологічна), можна відзначити, що вона становить метапоняття, тобто метакомпетентність, яка за допомогою механізму рефлексії (процес осмислення й переосмислення особистісних значень і змістів професійної діяльності) забезпечує своєчасне коригування й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності [213].

На думку В. Петровського, до складових педагогічної рефлексії належать:

- усвідомлення вихователем справжніх мотивів своєї діяльності;

- уміння відрізнити власні ускладнення і проблеми від ускладнень і проблем вихованців;
- оцінка наслідків власних особистісних впливів на вихованців і вміння бачити себе в дзеркалі життя інших людей;
- здатність до емпатії та децентрації (уміння відійти від власної егоцентричної позиції) [499, с.20].

Важливим чинником розвитку рефлексивної компетентності є участь в ігromodelьних подіях (організаційно-діяльнісних іграх) і організаційно-розумових іграх. Для розвитку рефлексивних здібностей необхідні спеціальні методи, котрі оптимізують цей складний процес, в якості яких виступають методи ігрорефлексики й інноваційно-рефлексивного практикуму [641, с.49].

Отже, формування особистості майбутнього соціального педагога можливе за умови розвитку *рефлексивної компетентності*, що виявляється в здійсненні самоаналізу й самооцінки власної педагогічної діяльності, співвіднесенні її з результатами діяльності вихованців та охоплює такі вміння: психологічно обґрунтовувати власні дії; здійснювати адекватну самооцінку; розуміти власні труднощі в навчанні; здійснювати психологічний аналіз власної діяльності й поведінки; застосовувати рефлексивні навички в спілкуванні; адекватно реагувати на свій успіх (неуспіх); приймати допомогу, пораду; будувати позитивну «Я - концепцію»; здійснювати адекватну оцінку діяльності вихованців; бачити проблему в педагогічній ситуації; прогнозувати наслідки своїх професійних дій.

Для цього потрібно використовувати такі методи самостійної роботи: навчальні завдання, коли викладач указує шлях і характер виконання завдання; тренувальні, що призначені для самостійної роботи за зразком; пошукові, коли студенти самостійно здійснюють пошук, вибір деякого аспекту проаналізованого матеріалу; творчі, що передбачають самостійний пошук, вибір, оцінку та подальше використання інформації.

Отже, в процесі утворення професійних цілей майбутніх соціальних педагогів особливого значення набуває формування рефлексивної компетентності, що є запорукою їхньої успішної професійної діяльності.

Серед функцій соціального педагога важливе місце займає дослідницька, що полягає в поєднанні особистісних і соціальних цінностей і здатностей до соціальної творчості, використанні суб'єктами соціально-педагогічної діяльності комплексної соціально-педагогічної діагностики, можливостей інтеграції методів соціологічного, психологічного й педагогічного дослідження. Це проявляється в уміннях розв'язувати проблеми клієнта, розвивати систему соціальної допомоги, підтримки та реабілітації.

Дослідницька компетентність містить компетенції, котрі органічно включені в соціально-педагогічні ситуації і в контекст професії соціального педагога. Серед цих компетенцій С. Шмачіліна виокремила такі:

1. Аналітична компетенція – теоретичний аналіз процесів, що відбуваються в соціумі і негативно впливають на стан і розвиток людини; знання суті наукових і соціально-педагогічних явищ і фактів, уміння виокремлювати факти кризового стану соціуму, уміння виділяти специфіку соціально-педагогічного факту; уміння його аналізувати і виділяти ключову ідею, а потім задум її здійснення.

2. Методологічна компетенція – володіння спеціальними знаннями про дослідницьку діяльність і форми її організації, розуміння побудови логічного ланцюжка висунення і формування гіпотези, що включає аналіз наукових фактів, провідної ідеї і нового задуму, знання необхідних вимог, що висуваються до наукової гіпотези, уміння працювати з різними видами гіпотез;

3. Концептуальна компетенція передбачає розуміння теоретичних основ професії «соціальний педагог», уміння аналізувати, синтезувати і формулювати соціальну проблему, що напряду пов'язане зі знаннями;

4. Інтеграційна компетенція – здатність зв'язати теорію і практику; розуміння соціальним педагогом широкого культурного і соціального контексту, в рамках якого здійснюється професійна діяльність, тобто здатність пов'язувати специфічне, унікальне і загальне універсальне;

5. Адаптивна компетенція – уміння здійснювати передбачення на макро, мезо, мікро - рівнях і підготуватися до змін, важливих в рамках даної професії [686, с.179].

Отже, розвиток дослідницької компетентності майбутнього соціального педагога пов'язаний із необхідністю надавати кваліфіковану соціально-педагогічну допомогу та підтримку в соціальній сфері засобами соціально-педагогічного моделювання, проектування, прогнозування, конструювання і власної системи інноваційної діяльності.

Нині особливо необхідна студентам **загальнокультурна компетентність**, адже відбувається активізація самосвідомості етносів, різних за величиною та інтенсивністю внутрішнього зв'язку, за економічними і соціальними характеристиками, за мовою і культурою, духовним складом. На думку В. Беніна, загальна культура особистості виступає основою педагогічної культури [45, с. 174.]

Для того, щоб з'ясувати сутність загальнокультурної компетентності, важливо звернутися до визначення загальної культури як рівня розвитку сутнісних сил людини. Адже загальна культура охоплює етнічні, загальноосвітні, релігійні знання, якими має оволодіти та керуватися у своїй діяльності кожний член суспільства.

У гуманістичній парадигмі освіти центрація на особистість того, хто навчається, організовує його розвиток як суб'єкта діяльності, який уміє взаємодіяти з культурою. Адже одним із аспектів навчально-виховного процесу вищої школи є завдання не нав'язувати молоді, а допомогти їй освоїти нові зразки культурної діяльності, правильно використовуючи відповідні технології, що здатні коригувати цей процес.

У науці є достатній пласт знань, необхідних для постановки і розв'язання цієї проблеми. Розкрити резерви культури і освіти для формування загальнокультурних умінь допомагають висновки філософів і педагогів К. Абульханової-Славської, М. Бахтіна, В. Беніна, В. Біблера, І. Беха, Є. Бондаревської, В. Гриньової, І. Зязюна, В. Кременя, В. Межуєва, А. Мудрика та ін.

Такі аспекти, як діяльнісна природа культури, наявність механізму соціально-особистісної спадкоємності культури, іманентна спрямованість її на розвиток індивіда, ресурсна роль для перетворення діяльності людини, мають першочергове значення для педагогічної науки, в тому числі, для розв'язувати проблеми формування загальнокультурної компетентності студентів.

«Загальнокультурна компетентність – це професійно значуща інтегративна якість особистості, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти, які визначають здатність суб'єкта орієнтуватися у сучасному соціокультурному просторі, забезпечувати доцільну взаємодію з учасниками сучасного виробництва», – вважає М. Яковлєва [705, с.259].

Аналіз результатів експериментальної роботи дозволив нам «створити» образ випускника, який володіє загальнокультурною компетентністю:

- освічена особистість, «людина культури», яка здатна працювати із знаннями, з різними типами мислення, з ідеями різних культур;
- суб'єкт, здатний до самовизначення в світі культури, до відтворення культури в людях, до залучення до історії, пам'ятників літератури і мистецтва, філософії і науки, культурі виробництва і підприємництва;
- громадянин свого регіону, здатний до організації духовно багатого життя кожного з людей (всіх національно-етнічних культур), що населяють цей регіон;
- гуманна особистість, здатна до співпереживання, розуміюча цінність, неповторність і недоторканність кожної людської особистості,

життя, що характеризується прагненням до миру, злагоди, умінням проявляти терпимість і доброзичливість до всіх людей, незалежно від раси, національності, віросповідання, статусу в суспільстві, особистісних якостей;

- духовна особистість, виховання якої передбачає піднесення потреб до цінностей життя, краси, праці, прагнення до прекрасного;
- творча особистість, творчість якої виявляється у всіх сферах життєдіяльності, виконанні соціальних ролей;
- вільна особистість, орієнтована на цінності культури, що в ситуації вибору бере відповідальність за результат діяльності на себе;
- практична особистість, цілі якої спрямовані на саморозвиток, орієнтована на культуродоцільні норми і зразки діяльності, що керується в житті гуманними цілями, готова до самореалізації в умовах свого регіону, міста, села.

Загальнокультурна компетентність стосується культури особистості в усіх її аспектах. Вона вимагає від майбутнього соціального педагога володіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, дотримання принципів толерантності.

На думку С. Литвинової, сформована загальнокультурна компетентність дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі;
- застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії;
- користуватися рідною та іноземними мовами; доцільно застосовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури, символіку, тексти в процесі комунікації;
- застосовувати методи самовиховання, що орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;

- опановувати й реалізовувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття [383].

Отже, загальнокультурна компетентність майбутнього соціального педагога – це сукупність дій, що характеризують рівень розвитку культури особистості з погляду соціально схвалюваних норм поведінки. Вона сприяє всебічному розвитку студента, позитивним змінам у його поведінці.

Сучасна ситуація зумовлює необхідність формування в населення, зокрема, студентської молоді, здорового способу життя, що ґрунтується на найкращих світових і зарубіжних валеологічних досвідах, наукових дослідженнях.

Це питання цікавить, як науковців, педагогів (Г. Апанасенко, С. Волкова, С. Гончаренко, Н. Максимова, Л. Манюк, О. Міхільов, В. Оржеховська, О. Пилипенко, С. Свириденко), так і представників громадськості (Б. Огульчанський, В. Колибін).

Викладачам необхідно дбати про збереження і зміцнення власного здоров'я і здоров'я студентів. Саме тому культ здорового способу життя має панувати у стінах усіх вищих навчальних закладів України.

Ураховуючи, що майбутні соціальні педагоги будуть працювати з різними категоріями населення, доцільно долучити їх до пропаганди валеологічних знань під час проходження педагогічної практики.

Підтвердженням активної і свідомої пропагувально-просвітницької діяльності, спрямованої на передачу знань, прищеплення умінь і навичок раціональної організації життєдіяльності є **валеологічна компетентність**, що характеризуються здатністю нести особисту соціальну та правову відповідальність за прийняті рішення щодо вибору стратегії поведінки у суспільстві стосовно збереження свого здоров'я та здоров'я інших [79, с.39].

У структуру валеологічної компетентності майбутніх учителів, на думку О. Бондаренко, входять такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та соціальний, а до критеріїв її сформованості належать –

валеоспрямованість, валеологічна грамотність, валеологічна діяльність і валеологічна позиція [Там само, с.39].

Валеологічна компетентність враховує різні аспекти діяльності соціального педагога і передбачає збереження, відновлення та розвиток власного здоров'я, виховання життєвих навичок, що сприяють здоровому способу життя.

Отже, у майбутнього соціального педагога необхідно сформувати готовність до діяльності зі збереження й зміцнення свого здоров'я та здоров'я вихованців, а також включити його в реальну оздоровчу діяльність із використанням усього різноманіття засобів, форм і методів цієї діяльності.

Українські вчені О. Овчарук, М. Жалдак, Н. Морзе та ін. розкрили зміст ключових компетентностей під час застосування інформаційних і комунікаційних технологій. На думку авторів, вони передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства [322].

Компетенція в галузі інформаційних технологій означає: прийом, переробку, видачу інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), массмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронної, інтернет-технологією [266, с.139].

Нині наявні два визначення **інформаційної компетентності** особистості. З одного боку, інформаційна компетентність – це компетентність індивіда в роботі з інформацією, а з іншого – комп'ютерна компетентність, тобто уміння працювати з комп'ютером та інформаційними технологіями [741].

Результати першого дослідження інформаційної компетентності представлені у звіті дослідників університету Каліфорнія за 2001 рік [714]. У ньому інформаційну компетентність представлено як компетентність роботи з бібліотечними ресурсами, а саме – компетентність, що пов'язана з пошуком і обробкою інформації.

У дослідженні кафедри інформаційної грамотності державного університету Сан-Маркос поняття інформаційної компетентності визначене як набір наступних компетенцій: здатність визначати інформаційні вимоги до питання дослідження для формулювання стратегії пошуку інформації; здатність визначати форми представлення необхідної інформації; уміння організовувати інформацію в такий спосіб, що найбільш сприятливий для аналізу, синтезу і розуміння; усвідомлювати етичні, юридичні і політичні проблеми використання інформації [723].

Пізніше термін «інформаційна компетентність» фактично був замінений терміном «комп'ютерна компетентність».

Проте, якщо в діяльності людини раніше домінував інженерно-орієнтований підхід і більше уваги приділялось її технологічній стороні, то нині переважає гуманістичний підхід, за яким діяльність людини у взаємодії з комп'ютером розглядається як основна, посилено звернення до аналізу неперервного поступального розвитку її психіки [48, с.42].

Останнім часом інформаційну компетентність стали визначати як здатність особистості, що стосується одночасно роботи з інформацією та роботи з комп'ютерними засобами. Так, А. Зав'ялов вважає, що інформаційна компетентність – це знання, уміння, навички і здатність їх застосовувати в процесі розв'язання задач в засобах нових інформаційних технологій [246].

Інформаційна компетентність є здатністю знаходити, оцінювати, використовувати і повідомляти інформацію у всіх її видах і уявленнях [455].

Н. Баловсяк визначає інформаційну компетентність як інтегративну професійну якість особистості, що, з одного боку, віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею в усіх її формах (традиційній, друкованій, та електронній, тощо); а з іншого, – як здатність її до роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями і застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [34, с.34].

Тому інформаційна компетентність забезпечує три функції професійної діяльності фахівця:

1. Інформаційно-пошукову (здатність до ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення).
2. Комп'ютерно-технологічну (що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням).
3. Процесуально-діяльнісну (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач) [Там само, с.34].

Інформаційна компетентність визначає рівень сформованості інформаційної культури.

Слушною для нас є думка професора А. Коломієць, яка вважає інформаційну культуру системоутворювальним чинником професійної культури вчителя, оскільки вона перетворює її у відкриту, самодостатню, таку, що саморозвивається і саморегулюється, систему [320, с.137].

Ми погоджуємося зі знаним науковцем Р. Гуревичем, що в міру становлення вчителя в новому інформаційному просторі складові його інформаційної культури будуть доповнюватись і видозмінюватись [200, с.34].

Отже, інформаційна компетентність майбутнього соціального педагога передбачає здатність його орієнтуватися в інформаційному просторі, одержувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства.

Однією із важливих функцій соціального педагога є правозахисна. Адже йому належить забезпечувати дотримання норм охорони та захисту прав дітей і підлітків, представляти їхні інтереси у різноманітних інстанціях (службі у справах дітей, міліції, органах соціального захисту тощо).

Саме тому сформованість правової компетентності надає можливість майбутньому соціальному педагогу вільно орієнтуватись у правових явищах,

приймати обґрунтовані професійні рішення і здійснювати їх відповідно до законодавчих норм.

Питанням формування правової компетентності особистості присвячено дослідження С. Воєводіної, С. Гурін, Я. Кічук, П. Лежнева, В. Олійника, О. Панової, Н. Саприкіної, І. Серяєвої, О. Черемісіної та ін.

Дослідниця Т. Піддубна визначає педагогічну підтримку і захист як «діяльність педагога, спрямовану на діагностику, виявлення проблем дітей, визначення їх інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їх адаптації і реабілітації в полікультурному освітньому просторі» [508, с.24].

В. Олійник правову компетентність керівника освітнього закладу розглядає як високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності, глибокі й об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права, на які він має спиратися, реалізуючи управлінську діяльність, розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин, ставлення до права як до невід'ємної складової професійної діяльності, здатність захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності в суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності [475, с.24].

Автором визначено складові правової компетентності:

- правова освіченість як сукупність знань з проблем права;
- правова спрямованість як сукупність ставлень до права як соціальної, державної та особистісної цінності й зумовлює потребу постійно одержувати, розширювати арсенал засобів визначення та розв'язання правових проблем;
- правова готовність як наявність умінь з розв'язання конкретних правових питань [Там само, с.24].

Захист прав та інтересів дітей здійснюється майбутнім соціальним педагогом через дотримання положень міжнародних та вітчизняних

нормативно-правових документів в умовах школи та сім'ї. В своїй професійній діяльності він буде піклуватися про дітей, які за певних причин виключені зі школи, захищати права дітей, що є представниками національних меншин, виявляти дітей, які незаконно зайняті на роботі в навчальний час і розв'язувати питання їх освіти, сприяти дітям та батькам в отриманні гарантованих їм пільг. Цю ж точку зору висловлює І. Ковчина.

На нашу думку, у процесі навчання у ВНЗ необхідно сформувати у майбутніх соціальних педагогів правову компетентність та бажання її розвивати.

Отже, сформована правова компетентність майбутніх соціальних педагогів свідчить про наявність у них цілісної системи соціально-правових знань, умінь і навичок та здатність їх застосовувати на практиці. Саме тому необхідно створити належні умови для набуття ними досвіду соціально-правової діяльності, засвоєння її технологічних процесів як продуктивних засобів.

Кризовий стан економічної й культурної галузей, різка зміна стереотипів, конфлікти поколінь та інші протиріччя дозвіллієвого, соціально-побутового аспектів життя людей, – так чи інакше знаходять своє безпосереднє відображення у соціально-педагогічному процесі. Розв'язанню багатьох проблем, що виникають у професійній діяльності соціального педагога, має допомогти конфліктологічна компетентність.

У дослідженнях А. Анцупова, С. Баникіної, Є. Богданова, В. Зазикіна, І. Козич, Н. Москвіної, Н. Підбуцької, Н. Самсонової, Б. Хасана та ін. проведено ґрунтовний аналіз цієї дефініції.

Конфліктологічна компетентність розглядається як вид соціально-психологічної компетентності (Л. Петровська) та включає в себе такі складові: розуміння природи протиріч та конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів в організації; володіння навичками неконфліктного спілкування у складних ситуаціях; уміння оцінювати та пояснювати різні проблемні ситуації; наявність навичок

управління конфліктними явищами; уміння розвивати конструктивні початки виникаючих конфліктів; уміння передбачити можливі наслідки; уміння конструктивно регулювати протиріччя та конфлікти; наявність негативних наслідків конфліктів [20, с.491].

Н. Самсонова визначає конфліктологічну компетентність як вид професійної підготовленості фахівця виконувати певні трудові функції у професійному конфліктогенному середовищі [561, с.21].

Ми поділяємо точку зору І. Козич стосовно того, що конфлікти присутні у діяльності соціального педагога, оскільки він працює у системі «людина-людина», проте випускники не завжди готові вести навчально-виховну роботу в умовах конфліктних ситуацій і, таким чином, можуть бути джерелом конфліктних стосунків [316, с.3].

Авторка розуміє конфліктологічну компетентність майбутнього соціального педагога як інтегративну характеристику його професійної готовності, що передбачає мистецтво індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними «ключами» комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційної напруги і тривожності [Там само, с.170-171].

Деякі дослідники відносять конфліктологічну компетентність до соціальної компетентності. На нашу думку, конфліктологічна компетентність реалізує прикладні аспекти професійної діяльності майбутнього соціального педагога, а сформована соціальна компетентність виступає умовою та підґрунтям для її формування.

Виходячи з того, що професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога може розглядатися як сукупність професійних компетентностей, вважаємо, що ключові компетентності не повинні бути зведені тільки до виконання його професійних функцій або до комплексу соціально значущих і професійно необхідних умінь.

Тому професійно-педагогічна культура є синтезом загальнокультурної, ціннісно-сміслової, соціальної, громадянської, комунікативної, психолого-

педагогічної, інформаційної, рефлексивної, валеологічної, правової, конфліктологічної та дослідницької компетентностей. Отже, всі зусилля викладачів повинні бути спрямовані на формування складових ППК, а саме – вище названих компетентностей.

3.2. Характеристика стану сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів

Професіоналізм, професійна компетентність соціального педагога - це не тільки досягнення ним високих професійних результатів і продуктивності праці, а й особливий зміст аксіологічних структур особистості – системи психологічних установок, професійно-ціннісних орієнтацій, внутрішнє ставлення до праці.

Аналіз наукових праць дослідників І. Беха, О. Безпалько, Є. Бондаревської, Р. Вайноли, В. Гриньової, Р. Гуревича, І. Ісаєва, А. Коломієць, Н. Ничкало, В. Поліщук, В. Сластьоніна, Є. Шиянова та ін. показав зростання інтересу до питань, пов'язаних з професіоналізмом педагога, а саме: професійної спрямованості, професійної компетентності, професійних функцій, професійних якостей, професійних цінностей.

Глибокі соціальні й економічні зміни, що відбуваються нині в Україні, спонукають до реформування системи освіти, що має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності. Лише компетентна, самостійна і відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, тобто освічена, вихована людина здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури. Виховання такої людини доручено соціальним педагогам.

Серед основних підходів до функціонування системи професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, Р. Вайнола називає такі: формування професійної культури студента, яка визначає соціальну, професійну і особистісно-моральну спрямованість; спрямування

пізнання на формування цілісної соціально-позитивної позиції, розвиток творчої особистості та її соціальної спрямованості; побудова механізму засвоєння професійної діяльності в напрямі від «згорнутої» структури пізнання з подальшим її розгортанням через найбільш значущі елементи й побудову більш розгорнутих структур та новим узагальненням; забезпечення цілісності всього процесу становлення студента як професіонала, побудованого на ідеях модульного навчання, посилення практики в навчанні та самостійній роботі студента [92, с. 94].

Для нашого дослідження важливим є виявлення системи критеріїв і показників, що визначають динаміку й результативність цих процесів. Критеріями можуть виступати складні інтегративні професійно-особистісні новоутворення, що означають ті або інші параметри процесу розвитку вчителя як особистості й професіонала на різних його етапах.

Одним із таких показників виступає професійна майстерність педагога. Цей феномен докладно вивчено у філософських працях В. Андрущенка, Є. Барбіної, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, у педагогічних дослідженнях Ю. Азарова, З. Єсаревої, М. Сметанського, В. Сластьоніна, Л. Спіріна та ін. Значна увага вивченню цього поняття приділяється й психологічною наукою (Ф. Гоноболін, В. Кан-Калик, М. Нікандров, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, О. Щербаков та ін.).

Важливим є питання про засоби виявлення рівня оволодіння фахівцем соціальної сфери педагогічною майстерністю. Ця якість може визначатися ступенем розвитку таких професійних умінь:

- 1) уміння у доступній формі пояснювати складні проблеми, захопити кожного, спрямувати активну діяльність на творчий пошук;
- 2) уміння спостерігати, аналізувати життя вихованців, причини тієї або іншої поведінки, факти і явища, що впливають на їхнє формування;
- 3) здатність перетворювати теоретичні й прикладні психолого-педагогічні знання, досягнення передового педагогічного досвіду стосовно

конкретних умов організації освітнього простору з урахуванням особливостей власного стилю діяльності.

Іншою дефініцією, що комплексно визначає важливі аспекти індивідуально-професійного розвитку соціального педагога, виступає професійна компетентність.

Високий рівень професійної компетентності майбутнього соціального педагога забезпечує розвиток педагогічної творчості. Реалізація творчої активності педагога в проектуванні соціоосвітнього, культурного середовища, розробці конкретних педагогічних технологій сприяє його самореалізації, розвитку творчих здібностей до перетворення освітнього середовища, удосконаленню професійного інструментарію.

Аналіз концепцій педагогічної творчості дозволив виділити передумови, що призводять до її формування: комплекс властивостей особистості педагога (В. Гоноболін, О. Щербаков), певні його вміння й навички (В. Кан-Калик, Н. Кузьміна), наукові знання, котрі відповідають досягненням науки й передового педагогічного досвіду та сприяють проектуванню педагогічної діяльності (М. Поташнік).

Найчастіше творчість проявляється в здатності обґрунтовано й з максимальною ефективністю застосовувати в освітньому процесі різні інноваційні методи й форми навчання та виховання, нетрадиційно використовувати професійні знання й особистісні якості. Разом з тим, вона виявляється й у створенні нових педагогічних ідей, нешаблонних способів навчально-виховної діяльності, умінні розв'язувати нетипові завдання. Як правило, ці якості корелюють із досвідом творчої діяльності соціального педагога, який досконало володіє своєю професією, але основи творчих здібностей мають розвиватися в нього з перших років роботи як важливий атрибут діалогової моделі професійної діяльності.

Знаний науковець В. Кан-Калик визначив особистісний підхід до сутності педагогічної творчості через органічну взаємодію творчого процесу педагога й вихованців: «Творчий процес педагога розглядається як діяльність,

спрямована на постійне розв'язання нескінченної множини навчально-виховних завдань у мінливих обставинах, під час якої педагогом виробляються й втілюються оптимальні для цієї педагогічної індивідуальності, нестандартизовані педагогічні рішення, опосередковані особливостями об'єкта – суб'єкта педагогічного впливу» [286].

Інтегративним показником успішності професійного становлення може виступати педагогічна культура вчителя або культура педагогічної діяльності.

Поняттям, що тісно пов'язане з цим феноменом, є поняття «професіоналізму». Дослідники, розглядаючи сутність поняття «педагогічний професіоналізм», виокремлюють його основні компоненти: професійну компетентність, професійну діяльність, професійну творчість, професійні уміння, професійну майстерність [582, с.31].

До компонентів професіоналізму соціального педагога І. Клемантович відносить професійне спілкування й комунікабельність, професійні знання й уміння, професійне самовдосконалення [300, с.62].

Професіонал – працівник, який володіє високим рівнем теоретичної підготовки і сформованості системи узагальнених умінь і навичок для роботи за обраною професією. Критерієм підготовленості виступає його здатність виконувати роботу (професійну діяльність) різної складності відповідно до прийнятих норм. Діапазон складності конкретного виду праці (зміст, обсяг, послідовність виконання робіт тощо) зумовлює основний рівень кваліфікації [533, с.369-369].

А. Капська, взявши за основу характерні потреби особистості та співвідносячи їх з гуманістичним змістом професії соціального педагога, виділяє такі групи цінностей:

- цінності, що відображають специфіку професійної діяльності альтруїстичного характеру;
- цінності етичної відповідальності перед професією;

- цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення соціального педагога і досягнення професіоналізму діяльності [289, с.26].

Отже, формування професіоналізму соціального педагога тісно пов'язано з розвитком його мотиваційно-ціннісної сфери (потреб, почуттів, переконань, цінностей, ідеалів, рис характеру тощо).

Поняття «компетентність» є альтернативою поняттю «професіоналізм» і його нині усе частіше вживають при оцінці ділових якостей замість поняття «професіоналізм» [463, с.2]. А. Новиков підкреслює, що поняття «професіоналізм» відноситься до технологічної підготовки. У поняття «компетентність» входить зміст надпрофесійного характеру, компоненти якого називають «базисними кваліфікаціями». Це такі якості особистості: самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність поновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного й економічного мислення, уміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами, знання іноземних мов, комп'ютера, екологічні й економічні знання, трансфер технології, маркетинг, захист інтелектуальної власності [Там само, с.8].

Інші дослідники вважають, що «компетентність» – термін, багато в чому пов'язаний з поняттям «культура професійної діяльності» і навіть «професійні цінності і стереотипи» [431, с.117].

Л. Васильченко і Н. Гришина визначають професійну компетентність як якісну характеристику ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю, що передбачає:

- усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності – потреб та інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлення про свої соціальні ролі;
- оцінку своїх особистісних властивостей та якостей як майбутнього фахівця – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей;

- регулювання на цій основі свого професійного становлення [99, с.80].

Отже, компетентність є складовою частиною професіоналізму, обумовлює його і співвідноситься з ним як категорія можливості і дійсності.

Професійну готовність соціального педагога П. Шептенко та Г. Вороніна розглядають через особистісну готовність, теоретичну і технологічну готовність та параметр результативності діяльності [680, с.86].

Враховуючи, що система (від грецьк. *συστήμα* – поєднання, утворення) – це сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія [654, с. 583], можемо припустити, що *професійно-педагогічна культура є педагогічною системою*. Водночас, вона становить особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими є певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх.

Діагностуючи професійно-педагогічну культуру, ми прагнемо розв'язати такі завдання:

- визначити актуальний рівень розвитку професійно-педагогічної культури;
- визначити потенційні можливості розвитку цієї якості.

Ці діагностики необхідні для коригування й удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Проблема виміру професійно-педагогічної культури тісно пов'язана із проблемою критеріїв та рівнів її сформованості.

У науковій літературі критерій визначається як: підстава для оцінки чогось [279, с. 200]; ознака, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії, ідеї; ознака, взята за основу класифікації [532, с.103].

Отже, критерій – це набір ознак і властивостей явища, об'єкта, предмета, що дають змогу судити про його стан, рівень розвитку та функціонування.

Критерієм називається «змінна (variable), що приймає різні значення для різних випадків або для різних моментів часу в рамках одного випадку. Критерії дають можливість судити про стан об'єкта діагностики. Щоб зробити виміри, слід виділити показники змінної (критерію). Показник (indicator) – це те, що доступно сприйняттю, ця якість змінної (критерію), що може проявлятися в конкретного об'єкта, тобто це міра прояву критерію, його кількісна або якісна характеристика, за якою судять про різні стани об'єкта» [305, с.59].

Проведений нами аналіз психологічної та педагогічної літератури засвідчив, що єдиних критеріїв оцінки особистості й діяльності соціального педагога в науці не розроблено. Проте триває науковий пошук у плані визначення критеріїв педагогічної майстерності, оцінки педагогічної діяльності майбутніх педагогів.

Так, Є. Бондаревська, І. Зязюн, Н. Кузьміна та ін. пропонують трактування оцінки педагогічної діяльності [73; 270; 353].

Універсальними критеріями й показниками вихованості, на думку науковців, можуть бути: ставлення людини до суспільства, людей, праці (І. Мар'єнко, Б. Лихачов та ін.), її активна життєва позиція (Т. Мальковська, Н. Мойсеюк та ін.), спрямованість особистості (Л. Божович, З. Васильєва та ін.).

Проте для виміру професійно-педагогічної культури ці підходи ми використати не можемо, тому що вони не дають цілісного уявлення про рівень сформованості даного феномена.

Більше прийнятними для нашого дослідження є підходи, запропоновані В. Бойко, О. Жаданом, Н. Коп'євим, В. Меркуловим, Н. Бавченковим, М. Сметанським, які пропонують критеріями ефективності вихованості вважати форми її прояву. Серед них автори виділяють свідомість і поведінку

людей і на цій підставі розрізняють духовні та практичні (поведінкові) критерії.

Критерії професійно-педагогічної культури мають відповідати її компонентам, – вважає З. Абросимова, і виділяє при цьому два основних критерії – рівень підготовленості фахівця та рівень педагогічної діяльності [3, с.68].

Інші дослідники наполягають на системно-структурному, критеріально-рівневому підході, тобто на вивченні вихованості особистості з урахуванням її структурно-утворюючих елементів і диференційованих критеріїв їхньої оцінки [73, с.23].

На думку Н. Крилової, культура особистості є мірою всебічної творчої активності. Вона визначає культуру фахівця як показник результату всіх соціально значущих особистісних якостей, що виявляються в різних видах індивідуальної діяльності (знання, інтереси, переконання, норми діяльності й поведінки) [345].

Погоджуючись із зазначеними вимогами, І. Ісаєв доповнює їх такими, що відображають специфіку професійно-педагогічної культури:

- критерії мають бути розкритими через низку якісних ознак (показників), за мірою прояву яких можна судити про більшу або меншу ступінь вияву цього критерію;
- критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості в часі й на культурно-педагогічному просторі;
- критерії мають, по можливості, охоплювати основні види педагогічної діяльності [276, с.57].

Слушною є думка науковця Р. Вайноли, що критерії оцінки результатів об'єднують у критерії процесу, які орієнтують дослідника на перетворення процесу, переходу на новий якісний стан та критерії результату, що передбачають оцінку перетворення суб'єктів дослідження, розвитку їх особистісних якостей, характерологічних показників, особливостей поведінки тощо [92, с.94].

Для оцінки сформованості професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога у ВНЗ ми використали критерії оцінки результату.

Показниками сформованості компетентностей можна назвати найбільш важливі компоненти, що розкривають як їх внутрішню, так і зовнішню природу. Це дозволить схарактеризувати професійно-педагогічну культуру в динаміці, в системі її структурних і функціональних проявів. Адже формування професійно-педагогічної культури передбачає перенесення акцентів з накопичення визначених знань, умінь і навичок на розвиток здатності практично діяти.

Для більш повного визначення сутності професійно-педагогічної культури розкриємо її структуру і складові компоненти.

У науковій літературі сутність поняття «структура» (з лат. *structura* – будова, розміщення, порядок) визначається як спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь [654, с. 611].

Від якості і кількості елементів буде залежати характер їх зв'язку, система відношень.

Опираючись на ці підходи й розуміючи під критеріями професійно-педагогічної культури такі відмінні ознаки, на підставі яких виробляється оцінка міри її сформованості, ми вважаємо, що критерії професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога мають відповідати її компонентам (Див. Додаток Л).

Ураховуючи, що професійно-педагогічна культура становить багатоаспектне особистісне утворення, її структуру можна представити як єдність функціонально пов'язаних між собою компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісного, поведінкового.

Під рівнем сформованості професійно-педагогічної культури ми розуміємо наявність гуманістичної позиції, ступінь оволодіння

компетентностями та реалізації соціальним педагогом його здібностей і особистісних якостей. Визначити рівень сформованості професійно-педагогічної культури – означає дати кількісну та якісну характеристику стану її основних критеріїв і показників.

З'ясування структурних компонентів професійно-педагогічної культури та їх показників дозволило виділити чотири умовні рівні сформованості досліджуваного поняття: *елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий*.

Елементарний рівень характеризується несформованістю усіх компонентів ППК. Професійні знання, вміння, навички, компетентності у студентів розвинені недостатньо для ефективного розв'язання завдань професійної діяльності, відсутні професійно важливі якості і потреба у самовдосконаленні. Ціннісні орієнтації та моральна поведінка нестійкі. Студенти інертні, безініціативні, демонструють небажання відкривати нове у соціально-педагогічній діяльності, уникають проблем та прийняття самостійних рішень. Вони не вміють вести бесіду, логічно та аргументовано доводити власну точку зору, обирати доцільний стиль спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат. Слабо володіють комп'ютерними технологіями для подальшого ефективного використання у процесі фахової підготовки та в майбутній діяльності, неспроможні орієнтуватись у значному обсязі інформації, відчують труднощі в її пошуку, використанні, передачі та презентації.

Репродуктивний рівень характеризується недостатньою сформованістю більшості компонентів ППК і незначною потребою їх вдосконалення, наявністю обмеженого кола професійних знань, вмінь, навичок, компетентностей, відсутністю багатьох професійно важливих якостей та нечітким уявленням про цінності соціально-педагогічної діяльності, комунікативну взаємодію. Студенти не вміють творчо підходити до розв'язання професійних завдань. Вони фрагментарно володіють

знаннями про комп'ютерні технології, вміннями працювати з інформацією і презентувати її.

Продуктивний рівень визначається достатньою сформованістю усіх компонентів ППК для виконання професійної діяльності. Студенти володіють професійними знаннями, вміннями, навичками, компетентностями та більшістю професійно важливих якостей, мають бажання їх вдосконалювати. Вони здатні творчо підходити до розв'язання поставлених завдань. Усвідомлюють цінності соціально-педагогічної діяльності. Володіють комп'ютерними технологіями та вмінням працювати з інформацією, презентувати її. Вміють будувати бесіду, доводити свою точку зору, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат. Однак, студенти ще мають певні труднощі, потребують ініціативи та допомоги з боку інших.

Творчий рівень характеризується сформованістю усіх компонентів ППК. Студенти володіють міцними і різнобічними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями, професійно важливими якостями, прагненням до самовдосконалення, стійкими і глибокими цінностями соціально-педагогічної діяльності. Вони здатні активно і творчо підходити до розв'язання поставлених завдань й приймати самостійні рішення. Володіють комп'ютерними технологіями та вміннями працювати з інформацією, презентувати її. Вміють будувати бесіду, доводити свою точку зору, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат.

Визначені критерії та показники ми поклали в основу діагностики й аналізу актуального стану професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Сутність та структура професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога дозволяють визначити такі її функції: спонукальну, пізнавальну, регулятивну, нормативну, виховну, комунікативну та творчо-конструктивну.

3.3. Модель педагогічної системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів

Вимоги, що висуваються до сучасного соціального педагога, вимагають удосконалення професійного навчання студентів у вищому навчальному закладі. Важлива роль у цьому процесі належить професійно-педагогічній культурі, що синтезує соціокультурний, інтелектуальний, моральний потенціал студентів і викладачів.

У працях дослідників із соціальної педагогіки В. Бочарової, С. Белічева, Р. Вайноли, Б. Вульфова, М. Галагузової, А. Капської, А. Мудрик, В. Поліщук, В. Фокіна та ін. культура соціального педагога розглядається як одна з основних професійно значущих характеристик фахівця.

Соціально-педагогічна діяльність, спрямована, з одного боку, на розв'язання завдань соціального виховання, а з іншого – на надання соціальної допомоги різним групам населення, зумовлює необхідність розробки проблем, пов'язаних з побудовою «ідеальної моделі» (професіограми) особистості й діяльності соціального педагога.

В акмеології значна увага приділяється розвитку професіоналізму на етапі активного вступу людини до трудової діяльності. Основи професіоналізму закладаються в процесі професійно-педагогічної освіти.

Тому, щоб досягти акмеологічних вершин, майбутній соціальний педагог має навчитися правильно і раціонально організовувати свою пізнавальну діяльність, визначати обсяг і види своєї роботи, форми самоконтролю і аналізу виконуваних завдань, а також уміти коригувати якісні сторони форм і шляхів самоосвіти і самовиховання.

Успішне здійснення освітньої діяльності залежить від майстерності, ерудиції, культури, моральних якостей студента, основи яких закладаються в період навчання у ВНЗ. Майбутній соціальний педагог має бути не тільки підготовлений сам до виконання своїх обов'язків, а й бути озброєним

знаннями, уміннями і навичками, необхідними для організації професійної діяльності.

Основою організації самовиховання і самоосвіти студентів є діяльність, спрямована на зміну своєї особистості, – це свідомою робота над собою, активна участь у житті суспільства.

Дослідження учених і наші спостереження показали, що для інтенсифікації самовиховання і самоосвіти майбутніх фахівців необхідні такі компоненти: усвідомлення потреби в педагогічних знаннях; постановка певної мети на свідоме і глибоке оволодіння інноваційними основами педагогіки; набір матеріалу для самостійної роботи; морально-вольова готовність до подолання негативних якостей; систематичність у подоланні труднощів; послідовність і поступовість ускладнення самостійних знань; вимогливість до себе і самокритичність; постійний самоконтроль і самооцінка [483, с.3].

Для цього майбутньому соціальному педагогу необхідно оволодіти такими видами самовиховання: вироблення самодисципліни; раціональне використання часу; виконання режиму дня; самостійне вивчення спеціальної і наукової літератури; фізичне самовдосконалення; самовиховання працьовитості; вироблення волі і характеру; самовиховання сміливості і переконаності.

Для удосконалення самовиховання і самоосвіти студентам важливо вміти чітко планувати свою роботу. Тому майбутні соціальні педагоги мають володіти такими вміннями, як-от: уміння ставити певну мету з самовиховання і самоосвіти; уміння виконувати поставлені завдання з самовдосконалення; уміння виправляти випадки невдачі; уміння висувати до себе високі вимоги з самовиховання і самоосвіти; уміння виконувати намічене точно в терміни [100].

Отже, основними ознаками соціально активної особистості студента – майбутнього соціального педагога є потреба в суспільно-політичній діяльності; прагнення до збагачення свого кругозору; захопленість своєю

професією; підготовленість до творчої професійної діяльності; професійна спрямованість; розвинена потреба в самовихованні і самоосвіті.

Основні професійні вимоги до фахівця будь-якої галузі відображено у професіограмі.

Професіограма (з лат. *profiteo* – оголошую і грец. *gramma* – риска, написання) – це перелік і опис загальнотрудових і спеціальних знань, навичок і вмінь, необхідних для успішного виконання певного виду професійної діяльності [537, с. 268].

Як відзначає В. Сластьонін: «Професіограма моделює результат, що передбачається, який існує ідеально, проте має повинен бути одержаний після певного терміну навчання і виховання студента у ВНЗ. Як система вимог до фахівця вона дає можливість передбачати конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості» [659, с.19-20].

Група науковців пропонує об'єднати професійні вимоги до фахівця: «...в три основних комплекси, взаємозв'язаних і доповнюючих один одного: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії педагога; спеціальні знання, уміння і навички з предмету (спеціальності)» [460, с.90].

На нашу думку, професіограма виступає важливим інструментом створення в самосвідомості майбутнього соціального педагога образу «Ідеальний соціальний педагог» та зосереджує в собі:

- критерії діагностики процесу і результату освітньої підготовки;
- систему індивідуальних суб'єктних підстав для постановки стратегічних завдань культурно-освітньої підготовки;
- зміст інформації для побудови індивідуального образу «Я – майбутній соціальний педагог».

Ми виходимо з того, що саме моделювання дозволяє більш чітко окреслити наукову проблему, встановити її взаємозв'язки з аналогічними проблемами, перевірити гіпотезу дослідження.

Дослідження теорії моделювання дозволило знайти засіб моделювання, яким став «алгоритм моделювання», що включає в себе: постановку завдань дослідження, створення моделі, дослідження її можливостей, перенесення одержаних знань на реальний об'єкт (аналіз відповідності та інтерпретації).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що сутність моделі досліджували у філософії Б. Грязнов, А. Умов, В. Фролов, В. Штофф, у психології Г. Суходольський, у педагогіці Ю. Бабанський, В. Ягупов.

Модель – «речова, знакова або уявна (мислима) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки і характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього» [654, с. 294].

Модель становить певну копію реального об'єкта або явища. «Модель завжди є спрощенням (редукцією) досліджуваного явища... Таке спрощення полегшує процес якісного й кількісного аналізу» [679, с. 84].

У педагогічній та психологічній науках підкреслюється роль моделі, а саме:

1. Здатна виконувати функції компактної організації фактів, визначати їх взаємодію та структуру в побудові моделі, знаходити потрібні факти.

2. Має суттєве практичне значення для подальшого планування експерименту.

3. Дозволяє визначити конкретну форму застосування модельованої системи.

4. Може бути базою для кількісних розрахунків, разом з тим і змін.

Моделювання може визначатися як: метод наукового дослідження; основа розробки нової теорії; механізм визначення перспективи розвитку.

До функцій моделей, на думку В. Пікельної, належать:

- нормативна функція, що дозволяє співставити явище (процес) з

іншим, більш дослідженим;

- систематизуюча функція (дозволяє розглядати дійсність в сукупності);
- конкретизуюча функція (дозволяє розробити і обґрунтувати теорію);
- пізнавальна функція (спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань) [503, с.35].

Для нашого дослідження важливою є думка В. Сластьоніна, який вважає професіограму моделлю педагогічної діяльності, що дає можливість передбачати конкретні шляхи, засоби, методи, критерії професійної підготовки й становлення особистісних морально-педагогічних якостей, необхідних для виконання професійних функцій [659].

В. Поліщук, обґрунтовуючи модель системи неперервної професійної підготовки соціальних педагогів, підкреслює, що «модель передбачає схематичне, наочне відображення системи» [512, с.173].

У педагогічних дослідженнях моделі виконують такі функції: ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну.

На думку дослідника А. Киверялга, у педагогіці моделі можуть виступати як засіб наукового дослідження, як предмет дослідження та як засіб діяльності [363, с. 275].

У сучасній науці є два основних підходи до побудови моделей підготовки вчителя: професіографічний й особистісний. Ці підходи не суперечать один іншому, швидше взаємодоповнюють один іншого, тому що в реальній педагогічній діяльності особистісні якості вчителя (вихователя) і його професійні характеристики тісно взаємозалежні.

У психолого-педагогічній науці знайшли своє відображення питання, що мають безпосереднє відношення до побудови відповідних моделей. Тут доречно відзначити провідні наукові школи Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін., що охопили цілу науково-історичну картину становлення модельного підходу до підготовки вчителя.

Загальнопсихологічна модель діяльності була покладена в основу уявлень про педагогічну діяльність учителя (Н. Кузьміна).

Учительську працю як модельне уявлення відображають у професіограмах Ф. Гоноболін, В. Сластьонін, О. Щербаков.

Професіографічний підхід (А. Деркач, В. Зазикін, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, В. Шадриков) охоплює крім рольових характеристик учителя, й суб'єктні сторони його праці: професійні позиції, індивідуальні особливості діяльності й акмеологічні інваріанти [214; 249; 303; 352; 405; 659; 674].

На думку І. Протасової, це такі моделі:

- педагогів – майстрів (Т. Браже, І. Зязюн, Н. Кухарев);
- педагога, який володіє високою професійною компетентністю (А. Маркова, М. Чошанов), професійно-педагогічною культурою (Є. Бондаревська, С. Єлканов) і методологічною культурою (О. Бережнова, П. Кабанов, В. Кирилов, С. Кульневич);
- педагога, здатного до інноваційної діяльності (М. Кларін, Л. Подимова) [531, с. 81].

Розробка варіативних моделей дозволяє доповнити, розширити, наповнити новим змістом інваріантну частину моделі сучасного педагога.

Побудувати модель – означає провести матеріальне або уявне імітування реальних сутностей системи шляхом створення спеціальних аналогів, в яких відтворюються принципи організації й функціонування цієї системи, тобто визначити мету розвитку проблеми за допомогою моделі; основні компоненти, що становлять її сутність; об'єктивно існуючі взаємозв'язки між компонентами; перевести компоненти системи на абстрактну мову (символьну, знакову, графічну тощо), обрати спосіб зображення та побудови моделі [77, с. 50 -59].

Моделюючи систему формування професійно-педагогічної культури, ми керувалися основними принципами загальної теорії систем (система – «цілісне утворення», «сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин,

об'єднаних загальним принципом, призначенням [224, с.246], безліч елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним, утворюють певну цілісність, єдність» [650, с.365]; система тим ефективніша, чим вища її цілісність – ступінь зв'язку елементів між собою, за якого зміна одного з них викликає зміну в інших або у системі в цілому; ефективність системи залежить від ступеня її сумісності з навколишнім середовищем; система, що успішно функціонує в одних умовах, може виявитися неефективною при переміщенні в інші. Четвертий принцип указує на залежність ефективного функціонування системи від її оптимізації, під якою розуміють ступінь відповідності організаційного компонента тій меті, для досягнення якої вона створена.

Поділяючи погляди дослідників [568, с.54], вважаємо обґрунтованим використання поняття моделі як ідеального образу формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога в умовах ВНЗ, найбільш повного відображення уявлень про цілі, які мають сприйматися як «інтенція» – бажання, намір, прагнення педагога до того, що має бути досягнуто (ідеально-інтенціональна природа мети). У цьому розумінні модель можна визначити як стратегічний образ кінцевого результату.

Моделювання мети навчання й виховання майбутнього соціального педагога відображено в кваліфікаційній характеристиці соціального педагога, що визначає вимоги до рівня підготовки фахівця. Вони визначені характером професійних і соціальних функцій і завдань, котрі повинні розв'язувати випускники вищих навчальних закладів.

У процесі навчання необхідно прагнути, щоб педагогічна діяльність набула в свідомості студента соціальну значущість і стала для нього особистою цінністю. Удосконалення професійної соціально-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає цілеспрямовану й систематичну роботу з формування властивостей й якостей особистості, знань, умінь, навичок, що відповідають характеру вимог до соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз професійної діяльності з урахуванням прогнозу розвитку науки, культури, економіки, соціально-культурної сфери є основною умовою розробки моделі. Найбільш складним моментом є перехід від моделі діяльності до моделі підготовки соціального педагога. Хоча модель підготовки ґрунтується на моделі діяльності, але вони неадекватні й у певній мірі не збігаються.

На думку І. Протасової, модель соціального педагога в освітньому закладі, розроблена на основі цього підходу, може бути представлена через такі компоненти діяльності:

- аналітико-прогностичний і конструктивний, що включають у себе: уміння соціального педагога аналізувати й прогнозувати розвиток особистості й життєдіяльності вихованців різних вікових груп з метою надання допомоги в їхній соціалізації й самореалізації; уміння бачити соціальні проблеми вихованців, причини та умови їхнього виникнення й розв'язання з урахуванням можливостей конкретного освітнього закладу; уміння визначати стратегічні, тактичні й оперативні завдання, спрямовані на розв'язання проблем, пов'язаних:

- а) зі збереженням психічного здоров'я дітей, розвитком особистості та її самовизначенням;

- б) з неблагополуччям сім'ї, порушенням прав дитини й насильством;

- в) з неадекватною і девіантною поведінкою, дезадаптацією дітей і підлітків у соціальному середовищі;

- г) з конфліктами й морально-психологічним кліматом у школі, мікросередовищі й способами їхнього розв'язання; уміння здійснювати педагогічну діагностику здібностей школярів з метою їхнього розвитку й залучення особистості до творчої діяльності; уміння передбачати результати виховного процесу, можливі відхилення й небажані явища; уміння моделювати об'єкти (системи) різного ступеня складності (програми, проекти, плани соціально-педагогічного розвитку закладу, його структур), проектувати власні технології виховання, вести педагогічний експеримент;

- організаторський компонент, пов'язаний з умінням організувати виховно-освітні взаємодії зі школярами, що мають життєві проблеми; з наданням їм соціально-педагогічної підтримки в критичних і кризових ситуаціях; з організацією взаємодії й здійсненням посередницької діяльності між особистістю неповнолітнього й школою, сім'єю, органами влади (у тому числі із правоохоронними органами, службами соціального захисту й зайнятості населення, житлово-комунального господарства й т.п. з питань захисту прав неповнолітніх) і громадськими організаціями. Соціальний педагог повинен також володіти вмінням організовувати суспільно значущу діяльність школярів і педагогів. Комунікативна діяльність соціального педагога спрямована на встановлення педагогічно доцільних взаємин між дітьми, їхніми батьками й педагогами, представниками громадськості й іншими особами; на надання допомоги у розв'язанні конфліктних ситуацій [531, с. 83].

Професіографічні моделі є відображенням актуальних запитів суспільства до особистості педагога, а варіювання якостей і властивостей його особистості в сучасних дослідженнях викликано змінами в характері соціального замовлення суспільства до підготовки педагога. Коригування моделей, розмаїтість їхніх модифікацій пов'язані зі зміною змісту професійно значущої діяльності педагога, його функцій у сучасній школі [Там само, с. 83].

Важливою для нашого дослідження є методика вдосконалення змісту підготовки фахівця, запропонована Л. Семушиною. В її основу покладено порівняльний аналіз моделі діяльності й моделі підготовки:

а) аналіз професійних функцій на основі вивчення нормативних документів, спостереження діяльності, вивчення типових помилок й ускладнень у роботі фахівців, вивчення прогнозів розвитку галузі з урахуванням сучасних досягнень, експертних оцінок, прогнозованих функцій фахівців;

б) виявлення професійних умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання трудових функцій;

в) розробка системи знань, необхідних для успішного оволодіння знаннями, тобто інформаційного забезпечення вмінь;

г) трансформація сукупності знань, умінь і навичок у навчальні дисципліни, встановлення міжпредметних зв'язків, визначення співвідношення теоретичних і практичних занять, що забезпечують успішне оволодіння знаннями й уміннями; розроблення навчальних планів і програм;

д) розробка комплексу практичних робіт (завдань і завдань), спрямованих на формування професійних умінь [566].

Після того, як буде встановлене коло вмінь, котрі мають бути сформовані у фахівця для успішного виконання тієї або іншої педагогічної дії, визначається система знань та інформаційне забезпечення вмінь.

Перша частина базового компонента змісту підготовки виконує функцію професіоналізації знань. Вона відображає нинішній стан і перспективу розвитку психолого-педагогічної науки, культури й мистецтва й інші дисципліни, характер і зміст соціокультурної та соціально-педагогічної діяльності фахівця – випускника напряму «Соціальна педагогіка».

Цей обов'язковий мінімум загальнопрофесійних знань, умінь і навичок для підготовки кваліфікованих фахівців соціальної педагогіки вимагає знань з психолого-педагогічних і культурологічних дисциплін, що є теоретичною основою оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, основними компонентами соціально-педагогічної діяльності майбутнього соціального педагога. Інтегровані знання про специфіку професійної діяльності соціального педагога вимагають взаємозв'язку певних елементів знань психолого-педагогічних і культурологічних дисциплін, таких, як: соціальна педагогіка, технологія, соціологія, культурологія.

Є певні вимоги до базового компонента змісту підготовки соціальних педагогів:

- поглиблення й розширення єдиних загальнонаукових основ у самій соціально-педагогічній і соціокультурній діяльності соціального педагога;
- посилення чинності закону зміни праці, рухливості професійних функцій усередині професії свого профілю, а в деяких випадках і суміжних;
- психолого-педагогічна підготовка соціального педагога має передбачати різноманітну соціально-педагогічну діяльність в соціумі;
- базовий компонент має відображати вже досягнутий рівень розвитку культурологічних наук, тенденцію їхнього осмислення;
- виконує функцію соціалізації особистості майбутнього соціального педагога, його духовного розвитку.

У процесі розроблення змісту формування професійно-педагогічної культури в майбутнього соціального педагога виникає необхідність у систематизації його дій на основі певного обсягу вмінь, знань, навичок, професійних й особистісних властивостей та якостей.

Нині є два способи такої систематизації:

1. Системно-функціональний: за яким відбувається систематизація дій, що становлять діяльність, за функціями.
2. Системно-структурний – систематизація педагогічних дій за етапами (фазами) педагогічної діяльності.

Ці підходи систематизації педагогічної діяльності досить діючі та можуть бути застосовані для наукового розв'язання різних соціально-педагогічних проблем [622].

Навчально-пізнавальна діяльність майбутніх соціальних педагогів сприятиме формуванню професійно-педагогічної культури, якщо буде організована з урахуванням таких принципів: включення особистості до гуманістично орієнтованої й особистісно значущої діяльності; визнання цінностей соціально-педагогічної діяльності; формування позитивного ставлення студента до діяльності соціального педагога.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка» освітньо-кваліфікаційний рівень

«спеціаліст» відображено модель особистості соціального педагога в умовах вищого навчального закладу (ВНЗ) (Таблиця 3.3.).

Таблиця 3.3

Модель особистості соціального педагога в умовах ВНЗ

Підструктури моделі особистості	Зміст підструктур моделі особистості соціального педагога
1	2
Мотиваційно-цільова	Сформована мотиваційна сфера, наявність позитивної мотивації до професійної діяльності. Надання соціально-психологічної допомоги, створення взаєморозуміння, прийняття себе та інших. Професійне цілеутворення як необхідна складова продуктивної професійної діяльності. Діалогізм як базова особистісна якість, що включає діалогічну інтенцію, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему професійних смислів.
Когнітивна	Розвиток знаннєвої сфери особистості, в т.ч.: – семантичного та особистісного знання; – знання себе та інших; – Я-концепція фахівця; – професійно-важливі якості та властивості уваги, сприймання, уяви, мислення (уважність, спостережливість, вміння підмічати дрібниці у вербальній і невербальній поведінці); – гнучкість, пластичність та динамічність мислення; – вміння виділяти суттєве та узагальнювати; – прогнозувати реакції та дії людей, різні ситуації (наприклад, конфліктні); – моделювати наслідки роботи; – професійну пам'ять; – сформовану когнітивну компетентність фахівця (професійний тезаурус та здатність до розуміння); – професійна рефлексія; – професійний інтелект.

Продовження таблиці 3.3

1	2
Операціонально-технологічна	– операціональна компетентність особистості соціального педагога; – сформованість процедурних знань; – здатність до їх інтерпретації; – продукування та використання діяльнісних технологій та технік; – практичне використання наявних семантичних та особистісних знань; – виконання необхідних дій та операцій, що передбачає оволодіння основними професійними вміннями й навичками; – сформованість практичного інтелекту.
Комунікативно-рольова	– розвиток комунікативної компетентності; – сформованість соціально-когнітивних та комунікативних умінь (слухати іншого, розмовляти та умовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо); – вміння встановлювати контакт на засадах діалогізму і прийняття професійної ролі; – розвиток організаційних, режисерських та акторських умінь; – сформованість професійної ідентифікації; – прийняття провідних професійних ролей; – соціальний інтелект.
Регулятивна	– висока працездатність та саморегуляція особистості; – відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження; – висока чутливість та сенситивність; – розвиток здатності до професійної самореабілітації; – високий рівень професійної саморегуляції.

Модель педагогічної системи формування професійно-педагогічної культури студентів – майбутніх соціальних педагогів – як цілісний соціально-педагогічний феномен містить у собі мету, зміст, форми й технології реалізації, педагогічні умови; зміст, що відображає специфіку досліджуваного явища, а також кінцевий результат – високий рівень ППК і включає в себе чотири блоки (Рис. 3.2):

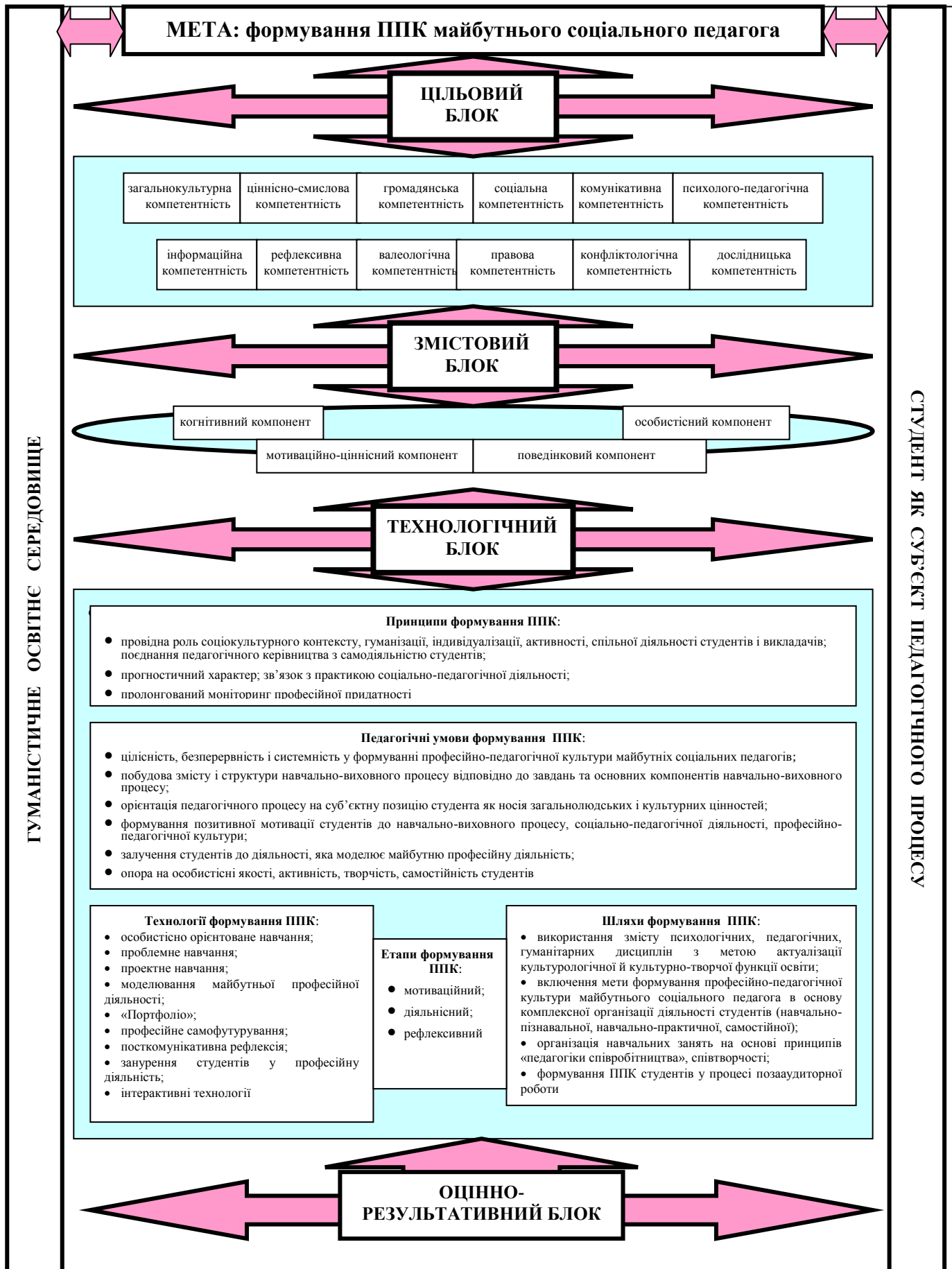


Рис. 3.2. Модель педагогічної системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів

1. Цільовий блок. Якісна реалізація соціального замовлення, соціальних потреб суспільства залежить від результатів функціонування та розвитку системи освіти. Тому визначення цілей і завдань навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах передбачає формування особистості майбутнього соціального педагога з високим рівнем професійно-педагогічної культури, що забезпечує вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати й передавати цінності, особистісний розвиток.

Професійна підготовка покликана забезпечити розвиток світогляду майбутнього фахівця соціальної сфери, який володіє знаннями як фундаментального, так і прикладного характеру, є носієм загальнолюдських цінностей та норм; з належним рівнем моральної культури, професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності; здатного самостійно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та самостійно розв'язувати ті чи інші питання.

Занурення студента в контекст загальнолюдської культури, різних мов, видів мистецтв, способів діяльності у всій їхній своєрідності передбачає формування таких компетентностей, як: загальнокультурна, ціннісно-смілова, соціальна, громадянська, комунікативна, психолого-педагогічна, інформаційна, рефлексивна, валеологічна, правова, конфліктологічна, дослідницька.

2. Змістовий блок. Професійні функції соціального педагога диктують вимоги до особистісних і професійних якостей, властивостей і здатностей соціального педагога, що і визначає зміст підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

У змісті професійно-педагогічної культури ми виокремили чотири компоненти, що взаємопов'язані між собою: *мотиваційно-ціннісний* (позитивна мотивація до професійної діяльності та визнання цінностей соціально-педагогічної діяльності); *когнітивний* (знаннява сфера особистості), *особистісний* (комплекс особистісних якостей, інтересів та нахилів), *поведінковий* (засоби і способи педагогічного впливу).

Мотиваційно-ціннісний компонент у змісті формування професійно-педагогічної культури має на меті:

- формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності, професійно-педагогічної культури;
- здатність самостійно набувати нові знання і уміння за фахом;
- узгодженість знань та практичних умінь із реальною поведінкою, що демонструються соціальним педагогом у процесі діяльності.
- постійне залучення вихованців до загальнолюдських цінностей;
- формування системи особистісних цінностей, що відповідають соціально значущим орієнтирам.

Когнітивний компонент передбачає:

- систему моральних, психолого-педагогічних знань, що є основою переконань, вибору оптимальних педагогічних дій;
- знання основ гуманістичного виховання та основ педагогіки співтворчості;
- постійне прагнення до набуття якісно нових знань, необхідних соціальному педагогу для виконання професійних функцій;
- сформований професійний тезаурус;

Особистісний компонент змісту професійно-педагогічної культури виявляється у таких особистісних якостях, інтересах та здатностях:

- суспільна активність;
- спрямованість на інтереси, потреби й захист людської гідності;
- делікатність, наявність педагогічного такту;
- любов до дітей, гуманність, милосердя, прагнення піклуватися про інших;
- високий рівень емпатії та експресивних здібностей;
- здатність до професійної рефлексії;
- здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- здатність до подолання професійних криз і професійних деформацій;

- прагнення до досконалості професійної діяльності й адекватна їй самооцінка;

До поведінкового (діяльнісного) компонента нами віднесено такі елементи:

- наявність стрункої системи наукових знань із педагогіки, психології й готовність до її застосування;

- психолого-педагогічні вміння як здатність соціального педагога використати наявні в нього знання в соціально-педагогічній діяльності, в організації взаємодії з учнями різного віку;

- готовність і здатність до соціально-педагогічної діяльності, побудованої на принципах співробітництва й взаємодопомоги;

- уміння висловлювати та обґрунтовувати свою позицію з різних питань;

- володіння професійно-педагогічною термінологією і відповідними прийомами професійного спілкування, готовність до їх застосування на практиці;

- здатність захищати і впроваджувати правові відносини в соціально-педагогічній діяльності в суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності;

- здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність;

3. Технологічний блок нашої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів побудований відповідно до мети, змісту і структури навчально-вихованого процесу та охоплює такі компоненти:

- принципи організації педагогічного процесу (провідна роль соціокультурного контексту, гуманізації, індивідуалізації, активності, спільної діяльності студентів і викладачів; поєднання педагогічного керівництва з самодіяльністю студентів; прогностичний характер; зв'язок з практикою соціально-педагогічної діяльності; пролонгований моніторинг професійної придатності);

- педагогічні умови професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів (цілісність, безперервність і системність у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів; побудова змісту і структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань та основних компонентів навчально-виховного процесу; орієнтація педагогічного процесу на суб'єктну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної культури; залучення студентів до діяльності, яка моделює майбутню професійну діяльність);

- етапи формування професійно-педагогічної культури: мотиваційний (формування позитивної мотивації на подальший саморозвиток; прогнозування потенційних можливостей студентів з різним рівнем ППК); діяльнісний (формування структурних та функціональних компонентів професійно-педагогічної культури; засвоєння педагогічних і психологічних знань, удосконалення педагогічних умінь і навичок, а також творчої активності в діяльності майбутніх соціальних педагогів; формування досвіду соціально-педагогічної діяльності); рефлексивний (розвиток педагогічної рефлексії; формування готовності до використання нових методів та технологій соціально-педагогічної діяльності);

- використання змісту психологічних, педагогічних та гуманітарних дисциплін з метою актуалізації культурологічної й культуротворчої функцій освіти; включення мети формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога в основу комплексної організації діяльності студентів (навчально-пізнавальної, навчально-практичної, самостійної); організація навчальних занять на основі принципів «педагогіки співробітництва», співтворчості; формування ППК студентів у процесі позааудиторної роботи;

- відповідні методи, форми і педагогічні технології: традиційні форми роботи (лекції, семінарські й практичні заняття), нетрадиційні або інноваційні,

що вимагають активної творчої діяльності студентів (ділові й рольові ігри, мікрОВикладання, самодослідження і психолого-педагогічна діагностика, проблемно-пошукове і ситуаційне навчання, мозкова атака, тренінги, коучинги); технології (проблемного навчання; проектного навчання; розвитку критичного мислення; когнітивного навчання; навчання в глобальному інформаційному співтоваристві).

4. Оцінно-результативний блок цієї моделі передбачає поєднання критеріїв сформованості професійно-педагогічної культури студентів, а також діагностичний інструментарій, побудований на їхній основі. За результатами педагогічної діагностики було внесено зміни та доповнення в змістовий або технологічний блоки для досягнення бажаного результату. Зокрема, формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, готових та спроможних реалізовувати свій потенціал (знання, вміння, особистісні якості та ін.) для успішної, творчої, продуктивної діяльності в професійній та соціальній сфері, враховуючи при цьому соціальну значущість та особисту відповідальність за результати своєї діяльності й необхідність її вдосконалення.

Ця модель передбачає формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у тісному взаємозв'язку із професійним розвитком та має такі внутрішні системні властивості:

- цілеспрямованість та самоорганізованість – усі компоненти, зв'язки і функції сприяють професійно-особистісному становленню фахівців та їхній готовності до взаємодії із середовищами реальних міжособистісних і професійних відносин;
- відкритість та прозорість – дозволяють трансформувати традиційні форми взаємодії викладачів і студентів у взаємодію студентів із широким колом фахівців, які працюють у мікросоціумі;
- інтегративність – забезпечення єдності теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки, залучення суб'єктів цього процесу до соціально-педагогічної діяльності,

- зорієнтованість на професіограму, кваліфікаційну характеристику соціального педагога, як наслідок – сприяння професійному розвитку студентів;
- врахування особливостей юнацького віку, його сензитивності до формування ППК.

Запропонована модель дозволяє конкретизувати і схарактеризувати змістовий, процесуальний і контролюючий аспекти професійної підготовки, що спрямована на формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, головною сферою діяльності яких є соціум (сфера найближчого оточення особистості, сфера людських відносин).

Висновки до розділу 3.

Враховуючи, що професійно-педагогічна культура являє собою багатоаспектне особистісне утворення, нами визначено її структуру як єдність функціонально пов'язаних між собою компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісного, поведінкового.

Сутність та структура професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога дозволяють обґрунтувати такі її функції: спонукальну, пізнавальну, регулятивну, нормативну, виховну, комунікативну та творчо-конструктивну.

З'ясування структурних компонентів професійно-педагогічної культури та їх показників дозволило виділити чотири умовні рівні сформованості досліджуваного поняття: елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий.

На основі компетентнісного підходу, враховуючи концепції моделювання освітніх середовищ, нами розроблена модель педагогічної системи формування професійно-педагогічної культури у студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах гуманістичного освітнього середовища вищого навчального закладу, що включає в себе чотири блоки:

цільовий (занурення студента в контекст загальнолюдської культури, різних мов, видів мистецтв, способів діяльності у всій їхній своєрідності передбачає формування таких компетентностей, як: загальнокультурна, ціннісно-сміслова, соціальна, громадянська, комунікативна, психолого-педагогічна, інформаційна, рефлексивна, валеологічна, правова, конфліктологічна, дослідницька; змістовий блок (професійні функції соціального педагога диктують вимоги до особистісних і професійних якостей, властивостей і здібностей соціального педагога та визначають структурні компоненти); технологічний (принципи, педагогічні умови, етапи, методи, форми і педагогічні технології); оцінно-результативний (діагностика та внесення коректив в одержаний результат).

Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора: [139; 140; 142; 144; 145; 147; 148; 150; 154; 156; 160; 164; 169; 170; 171]

РОЗДІЛ IV.

ЗМІСТОВНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

4.1. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення фахових дисциплін

Важливими принципами розвитку вітчизняної вищої школи є взаємозв'язок науки і практики в процесі підготовки фахівців, наступність між рівнями освіти, культуротворчість та висока корпоративність випускників, державність виховання, інтелігентність та висока духовність студентського життя незалежно від політичного ладу та економічних умов у країні.

У навчальному процесі потрібно також спиратися на принцип врахування потреб, можливостей й інтересів особистості. Це досягається застосуванням у навчальній діяльності особистісно-зорієнтованого підходу, який передбачає знання можливостей кожного студента; відповідність мети, діяльності й засобів; складність навчальних завдань і можливостей тих, кого навчають; вибір оптимального поєднання методів, засобів, форм діяльності для кожного індивіда.

Провідні ідеї особистісного підходу до безперервної професійної педагогічної освіти визначаються нині такою послідовністю: особистість – освіта – результат освіти.

Державний галузевий стандарт підготовки фахівця з соціальної педагогіки, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, навчальний план, навчальні програми і програми практик – це ті основні нормативні документи, що визначають засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, і професійно-педагогічної культури зокрема.

Аналіз навчальних планів підготовки соціальних педагогів, засвідчує, що вони побудовані у відповідності до Державного галузевого стандарту підготовки фахівця соціальної педагогіки. Проте ціннісні уявлення про майбутню професію у студентів починають формуватися лише після закінчення другого курсу. А розвиток правової, конфліктологічної та дослідницької компетентностей, що входять до структури ППК, навчальними планами не передбачено.

Для з'ясування можливостей формування ППК у навчальному процесі ми уточнили зміст нормативних і вибіркових дисциплін освітньо-професійної програми Державного галузевого стандарту підготовки фахівця соціальної педагогіки, які дозволяють сформувати самовизначення, самоідентифікацію особистості майбутнього професіонала: розуміння себе та інших, адекватну самооцінку та оцінку навколишньої дійсності, виробити власне відношення до професійної соціально-педагогічної діяльності.

Наше припущення підтвердилося результатами опитування й анкетування студентів третього курсу, які навчаються за фахом «Соціальна педагогіка». Були виявлені дисципліни, що більшою мірою сприяли формуванню професійно-педагогічної культури респондентів: «Загальна педагогіка» (78,62%), «Соціальна педагогіка» (75,85), «Історія педагогіки» (77,85%), «Загальна психологія» (56,32%).

Нами був проаналізований зміст дисциплін циклу професійної та практичної підготовки восьми вищих навчальних закладів, де здійснюється підготовка соціальних педагогів, а саме: Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Хмельницького національного університету, Чернівецького національного університету імені

Юрія Федьковича, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Серед навчальних предметів, що забезпечують формування ППК, ми виокремили такі: «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Теорія та історія соціального виховання», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Основи профорієнтаційної роботи», «Робота соціального педагога в закладах освіти», «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Основи педагогічної майстерності».

Спочатку ми проаналізували зміст пояснювальних записок навчальних програм з вищеназваних предметів, потім визначили теми і завдання для практичної та самостійної роботи студентів, що забезпечують розвиток професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога.

Перший етап контент-аналізу був спрямований на з'ясування питання, чи відповідають мета й завдання курсів розв'язанню завдань формування ППК майбутнього соціального педагога. Тому нами були відібрано лише ті аспекти, що входять до завдань нашого дослідження.

Для нашого дослідження важливо, що до основних завдань курсу «Вступ до спеціальності» належать: оволодіння основами наукової пізнавальної діяльності студента в умовах ВНЗ; знайомство зі змістом професії соціального педагога та видами соціально-педагогічної діяльності; розкриття актуальних проблем соціально-педагогічної діяльності в Україні; формування гуманістично орієнтованого професійного світогляду майбутнього соціального педагога, який розуміє потреби та проблеми різних соціальних груп; ознайомлення із сферами діяльності соціального педагога як можливими місцями майбутньої роботи; знайомство з основами оволодіння професією «соціальний педагог – психолог» та спонукання студента до активної роботи над собою і професійним самовдосконаленням [438, с. 160].

До переліку вмінь, які має забезпечити цей курс, входять уміння оцінювати результативність дій соціального педагога, підбирати оптимальні засоби та прийоми спілкування, налагодити співпрацю і партнерство з різними соціально-виховними структурами.

Метою дисципліни «Вікова та педагогічна психологія» є ознайомлення студентів із особливостями розвитку індивіда в онтогенезі, зі співвідношенням між поняттями розвитку та віку, з основними теоріями розвитку психіки в онтогенезі, з особливостями дитячого розвитку на кожному віковому етапі, психологічними основами навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності та соціально-психологічним аспектами навчання і виховання, особливостями педагогічного спілкування.

В контексті нашого дослідження важливо, що серед умінь, якими мають опанувати студенти в процесі вивчення курсу «Вікова та педагогічна психологія», є вміння планувати та успішно реалізовувати професійну самоосвіту та самовиховання. Тому що саме ці два процеси забезпечують подальший розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Метою дисципліни «Загальна педагогіка» є опанування системою загальнопедагогічних знань, засвоєння знань з історії педагогіки, теорії виховання та навчання (дидактики), ознайомлення із теорією змісту, організації та управління навчально-виховним процесом.

До основних завдань курсу належать формування в студентів умінь орієнтуватися в закономірностях, принципах процесу навчання та виховання; опанування знаннями про різні форми, методи, засоби навчання і виховання; оволодіння навичками аналізу навчально-виховних і проблемних педагогічних ситуацій у сім'ї та колективі; розвиток практичних умінь, що забезпечують творчість та ініціативу в різних видах діяльності. Ця дисципліна є першою сходинкою в опануванні студентами майбутньою спеціальністю.

Як показав аналіз пояснювальної записки, упродовж вивчення курсу «Соціальна педагогіка» студенти мають можливість ознайомитись із теорією

змісту та історією становлення соціальної педагогіки, її основними компонентами: соціологічним, юридичним, медико-фізіологічним, психологічним, педагогічним. Це надасть їм можливість навчитися застосовувати набуті знання, навички та уміння на практиці з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей вихованців.

Нас зацікавило, що до переліку вмінь, якими мають оволодіти студенти, входять вміння: аналізувати соціальні явища, процеси, події, бачити власне місце та роль у суспільному житті країни; застосовувати на практиці набуті знання для розв'язання педагогічних, методичних, дослідних, організаційно-керівних та інших завдань; діагностувати і давати практичні рекомендації із соціально-педагогічних проблем, пов'язаних із сім'єю та особистістю; на рівні адміністрації та працівника, здійснювати консультативну, організаційну, педагогічну допомогу керівникам підприємств та організацій у розв'язанні спільних проблем; впливати, у допустимих нормах, на виховання дітей у сімейно-побутовому середовищі, надавати професійну допомогу сім'ям; професійно оцінювати наслідки своєї діяльності тощо.

Логічним продовженням вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін є курс «Теорія та історія соціального виховання», метою якого є ознайомлення студентів з історією розвитку виховання та освіти на всіх етапах людського суспільства, опанування системою педагогічних знань з історії зарубіжної та вітчизняної педагогіки, засвоєння знань з теорії виховання, організації та управління навчально-виховним процесом, розширення соціально-педагогічного світогляду.

У результаті вивчення курсу «Теорія та історія соціального виховання» студенти повинні вміти охарактеризувати педагогічну діяльність та педагогічні погляди видатних діячів минулого; зіставляти та порівнювати педагогічну спадщину видатних діячів минулого, основні пам'ятки педагогічної літератури, досягнення педагогів-новаторів сучасності; виявляти у спадщині видатних педагогів минулого провідні тенденції, наукові ідеї тощо.

Це створює для можливості для творчого застосування досвіду виховання у майбутній професійній діяльності, що передбачено завданнями нашого дослідження.

Важливу роль у формуванні професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога відіграє дисципліна «Основи педагогічної майстерності», мета якої є сприяння усвідомленню студентами змісту педагогічної діяльності, осмисленню її ідеалів, виявленню рівня підготовки майбутнього соціального педагога, усвідомленню педагогічної позиції у студентів, формування потреб професійного розвитку.

Після вивчення дисципліни студенти мають уміти визначати шляхи формування та реалізації педагогічної майстерності; самооцінювати якості особистості, планувати власне самовдосконалення (вести щоденник професійного становлення); використовувати індивідуальні особливості міміки, пантоміміки та інші невербальні засоби спілкування для вдосконалення педагогічної техніки, підвищення ефективності навчально-виховного процесу; володіти культурою професійного педагогічного спілкування; адекватно, педагогічно грамотно реагувати у різних педагогічних ситуаціях; удосконалювати техніку мовлення; керувати своїм психічним станом, створювати необхідний настрій; творчо організовувати процес навчання і виховання, використовуючи інноваційні, нетрадиційні, ігрові методики; володіти акторською майстерністю, здійснювати самопрезентацію тощо. Отже, цей курс створює належні умови для опанування студентами педагогічною майстерністю.

У результаті вивчення дисципліни «Етика соціально-педагогічної діяльності» студенти мають знати сфери, де виникають етичні проблеми; етико-деонтологічні принципи; мету, завдання, сутність та зміст етики; основні функції, категорії, рівні етики; особистісно-моральні якості соціального педагога; типові ситуації професійної діяльності.

Аналіз пояснювальної записки до курсу «Основи профорієнтаційної роботи» засвідчив, що його метою є оволодіння студентами знаннями і

навичками, необхідними для здійснення успішної професійної діяльності. Ці завдання ми прагнемо розв'язати у процесі нашого дослідження.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Робота соціального педагога в закладах освіти» студент повинен уміти практично застосовувати здобуті знання у майбутній професійній діяльності; використовувати принципи, форми і методи виховного впливу в соціально-педагогічній діяльності в закладах освіти; організовувати соціально-педагогічну роботу на діагностико-прогностичній основі; здійснювати соціально-педагогічний захист учнів; проводити профілактику соціальних відхилень; організовувати консультаційну, корекційну та реабілітаційну роботу з різними категоріями учнів; залучати батьків, педагогів, працівників інших державних та громадських установ щодо розв'язання соціально-педагогічних проблем дітей та підлітків; розповсюджувати психолого-педагогічні знання серед батьків; організовувати дозвілля дітей за інтересами; постійно підвищувати свій теоретичний рівень та професійну майстерність. Цей навчальний предмет готує студентів до роботи з вихованцями безпосередньо в умовах навчальних закладів.

Серед умінь, якими мають опанувати студенти в результаті вивчення курсу «Технології соціально-педагогічної роботи», є вміння аналізувати власні вміння та навички; дотримуватися меж професійної компетенції; встановлювати робочі стосунки з клієнтом, сприяти процесам соціалізації, соціальної інтеграції груп та індивідів.

Мета курсу не передбачає розвиток ППК, однак соціально-педагогічна робота сприяє формуванню професійної компетентності, професійних компетенцій.

Отже, контент-аналіз пояснювальних записок до навчальних програм дисциплін циклу професійної та практичної підготовки показав, що завдання формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у змісті типових навчальних програм не представлено як самостійне, хоча посилення на розвиток її окремих складових є в переліку

умінь, якими мають оволодіти студенти. Деякі курси частково забезпечують розвиток окремих компетентностей, що входять до структури ППК майбутніх соціальних педагогів.

Наступним етапом аналізу змісту навчальних програм був кількісний та якісний аналіз тем, завдань для практичної та самостійної роботи студентів, що передбачають формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Більшість навчальних дисциплін спрямовано на формування складових професійно-педагогічної культури. Так, курс «Вступ до спеціальності» забезпечує введення студента в світ професії соціального педагога, формування основ психолого-педагогічної культури. На основі цих знань формується мотиваційно-ціннісний компонент професійно-педагогічної культури.

Курс «Загальна педагогіка» допомагає студентам усвідомити значення виховання, освіти і навчання, зрозуміти роль самовиховання і самоосвіти в житті людини.

Вивчення тем «Професійна діяльність вчителя, «Особистість педагога» (навчальний предмет «Вікова і педагогічна психологія») студенти знайомляться зі структурою педагогічної діяльності, професією педагога і педагогічними здібностями, дізнаються про спрямованість особистості педагога, типи педагогів, мотивацію продуктивності педагогічної діяльності, розглядають професійну Я-концепцію вчителя. Ці знання входять до змісту поведінкового (діяльнісного) компонента ППК.

У змісті навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка» є тема «Роль, функції, професійний портрет соціального педагога», що сприяє розумінню функцій і соціальних ролей соціального педагога, кваліфікаційної характеристики фахівця з соціальної педагогіки, знайомить з етичним кодексом, правами та обов'язками соціального педагога. Ці знання допомагають сформувати когнітивний та поведінковий компонент ППК, розвивають соціальну та загальнокультурну компетентності.

У процесі написання курсових робіт з «Соціальної педагогіки» студенти мають можливість обрати теми дослідження, пов'язані з формуванням особистісного компоненту професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Серед них можемо назвати такі: «Особистісно-етичні якості соціального педагога»; «Морально-психологічний портрет соціального педагога».

Зміст навчального предмету «Етика соціально-педагогічної діяльності» містить матеріал, безпосередньо зв'язаний з формуванням особистісного компоненту ППК. До переліку тем, що вивчають студенти, належать: «Етичні засади діяльності соціального педагога», «Особистісно-моральні якості соціального педагога», «Етикет соціального педагога», «Професійно-етичний кодекс соціального педагога», «Моральна самосвідомість фахівця».

На формування когнітивного та поведінкового компонентів спрямовані практичні завдання та завдання для самостійної роботи, що знаходять відображення у навчальних курсах «Робота соціального педагога в закладах освіти», «Технології соціально-педагогічної роботи».

Проте в змісті навчальних дисциплін, що нами аналізуються, недостатньо представлено особистісний (комплекс особистісних якостей, інтересів та нахилів) і поведінковий (засоби і способи педагогічного впливу) компоненти, перелік тем курсових робіт з «Соціальної педагогіки» не в повній мірі відображає сутність та структуру ППК.

Цей недолік прослідковується і в результатах підготовки соціальних педагогів. Аналіз курсових та дипломних робіт показує, що «улюбленим» методом діагностики студентів – соціальних педагогів є тести.

Однак специфіка діяльності соціального педагога полягає тому в тому, що проблемність виникаючих ситуацій вимагає їх комплексного пояснення. Тому майбутні соціальні педагоги повинні вміти використовувати методи соціально-педагогічної діагностики.

Проаналізувавши зміст типових навчальних програм за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка» ми помітили, що не всі завдання

дисциплін, зміст модулів, теми лекційних, практичних та самостійних робіт студентів спрямовано на формування професійно-педагогічної культури студентів.

Проведений нами аналіз носить орієнтовний характер, тому визначити можливості навчальної дисципліни або окремого заняття для розвитку названої характеристики, виходячи лише з його текстових характеристик, досить складно.

Соціальна позиція студентства визначається соціокультурною, психологічною й професійною незавершеністю, що стимулює розвиток особистості студента, сприяє підвищенню рівня його свідомості, зростання духовної культури [283]. Отже головним завданням початкового етапу вузівського навчання вважаємо формування орієнтації першокурсників на вироблення гуманістичного стилю спілкування.

За домовленістю з керівництвом факультету першою лекцією в студентському житті студентів – першокурсників, що навчаються за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка», є лекція із «Загальної педагогіки». На нашу думку, саме перша зустріч закладає засади формування професійно-педагогічної культури.

Цікавий матеріал для роздумів з проблеми дослідження дали письмові роботи першокурсників на теми: «Мої спогади про вчителя», «Соціальний педагог, якого чекають», «Помилки педагога». Проаналізувавши їх разом зі студентами, ми спільно побудували модель сучасного соціального педагога – носія високої професійно-педагогічної культури; кожний майбутній фахівець поставив перед собою мету: орієнтація в процесі професійної підготовки на цю модель.

Аналіз письмових робіт й анкет показав, що в більшості студентів відсутні чіткі уявлення про педагогічну культуру, професійно-педагогічну культуру, гуманістичну спрямованість особистості.

Частина першокурсників не може пояснити (або дає неповні, неточні тлумачення) таких понять, як «гуманізація школи», «гуманність педагога»,

«емпатія» та ін.; має мало уявлень про педагогічну творчість педагогів – новаторів. У 40% майбутніх соціальних педагогів відсутній ідеал учителя, а в своїх письмових роботах вони акцентували увагу на помилках учителя в їхньому шкільному житті, ділилися своїми образами, несправедливим відношенням до них й їхніх однокласників з боку окремих учителів.

На одному з перших занять першокурсникам було поставлено завдання – висловити свою педагогічну позицію. Відповіді 16% студентів показали наявність гуманістичної позиції; 75% зазначили, що поки не готові відповісти на це питання, їхня позиція ще не сформувалася, і 9% першокурсників не дали відповіді. Таким чином, початкове анкетування студентів першого курсу виявило необхідність організації роботи з формування складових професійно-педагогічної культури.

Підґрунтя ППК закладається під час вивчення дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова і педагогічна психологія», «Загальна педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Теорія та історія соціального виховання», «Етнопедагогіка» тощо.

Дисципліни «Загальна педагогіка» й «Історія педагогіки» є базовими в дидактичному процесі формування професійно-педагогічної культури в майбутніх фахівців соціальної сфери. Причому, курс «Історія педагогіки», що відповідно до навчального плану вивчається на першому курсі, є першою сходинкою в освоєнні теоретичних основ професійно-педагогічної культури фахівця, а курс «Загальна педагогіка» – практичним етапом у цьому процесі.

Програми з курсів «Історія педагогіки» та «Загальна педагогіка» складені відповідно до вимог Державного галузевого стандарту, але аналіз змісту цих програм, їх реалізація на практиці виявили, що вони не в повній мірі пов'язані з необхідністю формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Тому ми переглянули змістовий компонент робочої програми із «Загальної педагогіки» й спробували скоригувати її, виходячи зі специфіки функцій соціального педагога та необхідності формування в нього

професійно-педагогічної культури. У нашому варіанті програми зроблена спроба, ґрунтуючись на концепції й змісті програми курсу «Загальна педагогіка» для педагогічних ВНЗ, зорієнтувати студентів на напрям підготовки «Соціальна педагогіка».

Знання в галузі педагогіки допоможуть формуванню цілісного уявлення майбутнього соціального педагога про особистісні особливості людини як чинники успішності оволодіння й здійснення навчальної й професійної діяльності, будуть сприяти розвитку вмінь учитися, розвитку культури розумової праці, самоосвіти; дозволять більш ефективно приймати рішення з опорою на педагогічні знання.

Цей курс покликаний сформувати основи ППК майбутнього соціального педагога, його педагогічного мислення, розвинути здатність осмислювати педагогічну дійсність, навчити в майбутньому приймати найбільш ефективні, педагогічно доцільні рішення, що відповідають педагогічним закономірностям, принципам виховання й освіти.

На нашу думку, необхідно посилити й аксіологічний аспект, тому що проблема цінностей є актуальною для фахівця соціальної сфери. В змісті цього курсу розглядаються провідні проблеми науки, виділений категоріальний апарат, визначена пріоритетна роль виховних завдань у системі педагогічних знань й умінь.

У свою чергу, кожна тема програми містить структурні компоненти професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога. Слід зазначити, що всі функціональні й структурні компоненти професійно-педагогічної культури не можуть існувати ізольовано, вони тісно взаємозалежні й переплетені. Їхній поділ у структурі програми дуже умовно. Тому, акцентуючи увагу на певному компоненті, ми передбачаємо й наявність інших.

Для формування ППК необхідно застосовувати цілісну систему методів навчально-виховного процесу, що, на думку Р. Вайноли, є специфічним інструментарієм науково-практичних знань [92, с.225].

У вищій школі методи навчання спрямовані не лише на передачу і сприйняття знань, а й проникнення в процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ.

Як вважає М. Фіцула, методи навчання у вищому навчальному закладі більшою мірою, ніж шкільні, наближені до методів самої науки, оскільки тут викладаються не лише наукові факти, а й розкривається методологія і методи власне науки. І лише проблемно-дослідницький підхід до її вивчення може задовольнити запити сучасного студента і сформувати його як мислячого фахівця [655, с.111].

Ефективність застосування методів і форм навчання залежить від засобів навчання, що забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу.

Найбільш вдалим дидактичним засобом розвитку професійно-педагогічної культури є слово викладача, за допомогою якого він спонукає студентів до роздумів над матеріалом, що вивчається; наукова література, зокрема, підручники і навчальні посібники, технічні засоби, комп'ютери.

Останнім часом в практику роботи вищої школи входять освітні інформаційні технології. Інформаційно-технологічний підхід (застосування комп'ютерних програм) підвищує якість навчання, об'єктивність контролю знань.

Провідні види комп'ютерних програм, що створені в світі, в тому числі і в Україні, за їхніми дидактичними функціями можна поділити на: комп'ютерний підручник; комп'ютерні навчальні програми, тренажери, ігрові програми, предметно-орієнтовані середовища. Розвиток мультимедійних технологій пов'язаний зі створенням мультимедіа продуктів, тобто електронних книг, мультимедіа енциклопедій, комп'ютерних баз даних, фільмів тощо [109].

У вищій школі є різні форми навчання: лекції, практичні заняття (семінари, практичні і лабораторні роботи), самостійна робота студентів під контролем викладача, науково-дослідна робота, виробнича практика.

Ці форми навчання трактуються як способи керування навчально-пізнавальною діяльністю для розв'язання визначених дидактичних завдань [655, с.116]. Вони становлять організаційну сторону процесу навчання.

У семінарські та практичні заняття ми включали *активні методи навчання*: диспут, ділову гру, колективні творчі справи, підготовку рефератів, мікродослідження в школі.

На наш погляд, головне, що відрізняє ділові ігри від інших методів навчання - це те, що їхньою основою може бути як модель навчально-виховного процесу в цілому, так і його окремих елементів (об'єкт керування або керуюча система); інша відмінність полягає в тому, що в діловій грі система, яка моделюється, розглядається як динамічна.

В грі це можна побачити у вигляді так званого «ланцюжка рішень»; третя відмінна риса полягає в тім, що наявність «ланцюжка рішень» виділяє ділову гру із всіх методів активного навчання.

Як свідчать результати нашого дослідження, ділова гра дозволяє:

- виявити найбільш цінні ідеї, пропозиції студентів із будь-яких питань і проблем, з урахуванням думки кожного;
- обрати цікавий досвід у різних сферах діяльності майбутніх соціальних педагогів, узагальнити його та використати в подальшій роботі;
- застосувати до кожного конкретного колективу інноваційні форми діяльності, що з'являються в молодіжному русі;
- знайти союзників, партнерів для організації суспільно значущої та іншої діяльності колективу;
- виявити важливі проблеми в діяльності студентського колективу, визначити шляхи розв'язання.

Крім цього, гра може виконувати такі функції: вона може піднести ту або іншу модель діяльності, служити засобом драматизації або стимулом практичної діяльності; вона може спрощувати або ускладнювати діяльність, може легко викликати або приймати опір. Отже, ми маємо справу із

психологічними установками. В свою чергу, гра є засобом, а не самоціллю, і вона «не вичерпує» всього курсу навчання.

Ділова гра має відповідати таким критеріям: бути доступною для студентів, давати спеціальні знання, уміння й навички, бути корисною, цікавою, ефективною, відповідати програмі курсу. Невід'ємною властивістю ділової гри є прив'язка подій до певних моментів часу.

Нині в літературі описується багато ігор, що застосовуються у навчальному процесі: пізнавальні, навчально-ділові, навчально-рольові, навчально-імітаційні, імітаційно-моделюючі, дидактично-імітаційні, дидактичні, навчальні, ситуаційні, ситуаційно-рольові, орієнтаційно-рольові, проблемно-цільові, операційні, інноваційні ігри тощо [664, с.7-11].

За своїм призначенням ділові ігри можуть бути навчальними, дослідницькими, а також атестаційними. Відповідно до мети використання ділові ігри можуть виконувати різні функції: навчальні, виробничі, дослідницькі.

Навчальні ділові ігри дозволяють активізувати навчальний процес і прискорити формування у студентів комплексу теоретичних знань, умінь і навичок.

Учасники навчальної ділової гри мають постійно відчувати важливість проблеми й зрозуміти, що подібні проблеми їм доведеться розв'язувати в житті.

Для розв'язання можливих конфліктних ситуацій і непорозумінь створюється група експертів. У проведенні гри встановлюється регламент, в якому вказуються порядок розігрування, час проведення, коефіцієнт часу (наприклад, рік може відтворюватися за 1 годину й т.д.).

Тривалість гри залежить від складності проблеми. На закінчення гри підводяться підсумки й аналізуються результати.

Під час використання активних методів навчання, зокрема ділових ігор, досить важливо викликати інтерес у студентів. Захоплення грою мобілізує

інтелектуальні сили майбутніх соціальних педагогів, а наявність цікавості, жарту, гумору полегшує виконання поставлених завдань.

Підготовка ділових ігор вимагає значного часу, є певна складність у їхньому проведенні, однак практична спрямованість істотно підвищує їхню ефективність у порівнянні зі звичайними традиційними методами навчання та сприяє формуванню професійно-педагогічної культури студентів.

Одним із прийомів формування ППК є знайомство з педагогічною творчістю вчителів – новаторів, що починається у процесі вивчення навчальної дисципліни «Загальна педагогіка» на першому курсі. Студенти розподіляються за мікрогрупами, кожна з яких самостійно вивчає педагогічну діяльність одного з педагогів – новаторів, а потім на занятті представляє колективний звіт про свою роботу у формі рефератів або інсценівок уроків, позакласної діяльності вчителя за його методикою.

Самостійну роботу мікрогруп спрямовували викладачі, тому що на першому курсі студенти ще не можуть виділити головне в методиці, їх цікавлять факти й приклади із книг педагогів – новаторів. Усі виступи супроводжувалися наочним матеріалом, виконаним студентами, що включався як первісний багаж у їх «педагогічні скарбнички». Уже на цьому етапі роботи студенти, які виявили педагогічні здібності, одержали диференційовані завдання:

- ознайомившись із книгами педагогів, скласти «Пам'ятку соціальному педагогу – початківцю»;
- скласти скарбничку способів, прийомів гуманістичного спілкування соціального педагога з дітьми, спрямованого на розвиток особистості.

Після знайомства з книгами В. Сухомлинського та Ш. Амонашвілі студенти зробили висновок: однією з обов'язкових умов педагогічного успіху є знання вчителем вікових й індивідуальних особливостей своїх вихованців.

Подібні приклади проявів виховної діяльності педагогів з гуманістичною позицією студенти знаходять й в інших педагогів - новаторів. Так у них формується установка на гуманістичну педагогічну позицію,

з'являється бажання розвивати в собі такі професійно-особистісні якості, як доброзичливість, педагогічний такт, професійна працездатність, креативні й комунікативні здібності.

Пояснюючи тему «Розвиток, формування і виховання особистості», ми прагнули розкрити значення вмінь вивчати вікові особливості, індивідуальні якості дітей, висувати вимоги до розвитку своєї особистості. Студенти довідалися про чинники, що впливають на розвиток особистості; пройнялися співчуттям до сучасного школяра, оточеного зовсім не дитячими проблемами, які йому доводиться розв'язувати; відчували тривогу за його майбутнє. Робота настільки захопила студентів, що в багатьох вона закінчилася написанням реферату, а потім, на наступних курсах, переросла в курсову роботу з соціальної педагогіки.

На практичному занятті, проаналізувавши свої перші дослідження, першокурсники дійшли до висновку: незнання вікових особливостей учнів, невміння діагностувати їхні індивідуально-психологічні якості сприяють прояву авторитаризму у педагогічному середовищі. Висока професійно-педагогічна культура, справжня майстерність й авторитаризм – несумісні.

У майбутніх соціальних педагогів досить важливою є дисципліна «Соціальна педагогіка», в рамках якої мають опрацьовуватися знання, уміння й навички зазначеного типу діяльності. За навчальним планом вивчення цієї дисципліни передбачається в 3–4 семестрах. Цей курс виконує функції узагальнення й закріплення знань, умінь, навичок соціально-педагогічної діяльності, набутих під час освоєння предметів загальнопрофесійної й спеціальної підготовки, ознайомчої, соціально-виховної (волонтерської) практик.

Засвоєння змісту програми з «Соціальної педагогіки» організовувався з домінуванням *форм і методів контекстного навчання*, що моделюють предметно-технологічний і соціальний зміст професійних, соціально-педагогічних і життєвих ситуацій: проблемні лекції, практичні і лабораторно-практичні заняття, дискусії, аналіз соціально-педагогічних ситуацій; доцільна

організація самостійної роботи студентів з першоджерелами з наступним індивідуальним або груповим обговоренням, захист індивідуальних соціально-педагогічних проектів.

На першому практичному занятті студенти поєднувалися в мікрогрупи по 5-7 чоловік, які зберігалися впродовж усіх наступних занять з даної дисципліни. На цьому ж занятті кожна мікрогрупа обирала семінар, за який вона буде відповідати. До семінару студенти готували теоретичні повідомлення, демонстрували різні форми виховної роботи з використанням педагогічного матеріалу.

Практичні заняття в рамках експериментальних курсів ґрунтувалися на методиці колективної творчої діяльності. Відповідно до теми заняття кожна мікрогрупа готувала свою колективну творчу справу (КТС), до якої були залучені інші студенти. На основі досвіду, набутого в процесі аудиторних занять, кожний студент готував свою КТС з даного напрямку виховної роботи. Серед найбільш вдалих розробок слід зазначити такі: «Унікальна родина — унікальна людина», «Профілактика негативних звичок», мозковий штурм «Що таке здоров'я».

Запропоновані програми курсів «Загальна педагогіка» і «Соціальна педагогіка» є ланками єдиного процесу формування професійно-педагогічної культури у майбутніх фахівців соціальної сфери. Їхня реалізація в навчальному процесі дозволяє активізувати засвоєння педагогічних цінностей; виробляє готовність майбутнього фахівця до педагогічно вірних дій; формує широкий спектр педагогічних умінь і навичок (від організаційно-діяльнісних до аналітико-рефлексивних), необхідних у подальшій професійній діяльності; дозволяє моделювати системи відносин, характерні для даної сфери.

Фундамент ППК закладається освітою, одержаною у вищому навчальному закладі, важливим завданням якого є забезпечення становлення особистісної й професійної культури майбутнього фахівця як способу його

життєдіяльності, «інструмента» реалізації індивідуальних творчих сил в «люди́нотворчій» діяльності.

Так, у процесі вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» студентам пропонується виконати творче завдання – скласти професіограму соціального педагога. Аналіз професіограм свідчить, що провідне місце в них займають: висока моральність, професіоналізм, здатність до професійної самоосвіти і самовиховання, емпатія.

Більшість студентів у професіограмах надали перше місце творчому підходу до професійної соціально-педагогічної діяльності. Ми погоджуємося з ними, що талановиту, творчу, активну особистість майбутнього соціального педагога може виростити тільки колектив талановитих і творчих викладачів. Адже саме навчання за педагогічною спеціальністю зміцнює віру молодій людині у власні сили і здібності, відкриває шляхи до самовизначення – особистісного і професійного.

На лекціях і практичних заняттях використовуються сучасні дані про наукові основи організації процесу засвоєння одержаної інформації, розглядається сутність основних етапів засвоєння цієї інформації через сприйняття, осмислення, розуміння, запам'ятовування, закріплення, узагальнення, відтворення. При цьому звертається особлива увага на методи і прийоми забезпечення цих процесів.

Розвиток у студентів професійно-педагогічного мислення здійснюється з урахуванням тих вимог, що формують соціальна ситуація і потреби самих студентів. Системність мислення є важливим показником професійно-педагогічної культури фахівця. Вона виявляється в умінні спиратися під час аналізу явищ і процесів дійсності на наукові знання з філософії, соціології, педагогіки, психології, фізіології, гігієни, андрагогіки, ергономіки, економіки, естетики та ін.

У практичній діяльності системність мислення найяскравіше знаходить вираз у процесі аналізу тих або інших педагогічних явищ, учинків дітей. Для того, щоб мати достатньо чітке уявлення про ситуацію, потрібний аналіз і

синтез глибинних причин того, що відбулося. Невірне встановлення причин тих або інших явищ, учинків може викликати в студентів негативне ставлення до соціального педагога як особистості, котра не в змозі знайти відповідь на складне питання життя і тим самим звужити можливості ефективного впливу соціального педагога на педагогічну ситуацію взагалі. Важливим показником професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога є ймовірнісний підхід до оцінки і аналізу педагогічних ситуацій, явищ і процесів.

Закріпленню теоретичних знань, одержаних студентами за час вивчення предмету, їх поглибленню, набуттю і удосконаленню практичних навичок та умінь покликана сприяти самостійна робота студента (СРС), що є невід'ємною складовою підготовки фахівців у вищій школі, однією з форм оволодіння навчальним матеріалом поза межами обов'язкових навчальних занять.

Організації самостійної роботи студентів присвячено дослідження А. Алексюка, В. Буряка, Л. Клименко, В. Луценко, М. Сметанського [11; 90; 302; 395; 591].

На самостійну роботу виноситься частина теоретичного матеріалу, нескладного за змістом; окремі практичні роботи, що не потребують безпосереднього керівництва викладача. Її зміст визначається навчальною програмою та робочою програмою дисциплін.

До видів завдань самостійної роботи належать: переробка інформації, одержаної безпосередньо на аудиторних навчальних заняттях; робота з відповідними підручниками та особистим конспектом лекцій; самостійне вивчення окремих тем або питань із складанням конспекту; робота з відповідною літературою; написання рефератів, повідомлень; творчі завдання (доповіді, проекти, огляди тощо); виконання підготовчої роботи до лабораторних та практичних занять; виконання індивідуальних завдань, конструювання фрагментів виховних заходів; підготовка письмових відповідей на проблемні питання.

Ці види індивідуальних завдань сприяють поглибленню і розширенню теоретичних знань студентів з окремих тем дисципліни, розвивають навички самостійної роботи з навчальною та науковою літературою.

Ефективність самостійної роботи студентів визначається, перш за все, їхньою готовністю до такої навчальної діяльності. Вона передбачає максимальну активність студентів у різних аспектах: організація розумової праці, пошук нового, прагнення до самоосвіти, бажання до професійного зростання, тобто вона створює передумови для розвитку дослідницької компетентності майбутніх соціальних педагогів.

У процесі організації самостійної роботи студентів з використанням складних систем доступу до інформації (наприклад, комп'ютерних баз даних) передбачається можливість одержання консультації з боку фахівця.

За кредитно-модульною системою навчання теми самостійної роботи входять у модуль та контролюються після закінчення логічно завершеної частини лекцій та інших видів занять із дисципліни. Їх результати враховуються під час виставлення підсумкової оцінки.

Формування дослідницької компетентності також здійснювалось за спеціально розробленою схемою включення студентів в дослідницьку роботу. На першому курсі студенти вибирають тему дослідження і наукового керівника, приділяючи особливу увагу аналізу обраної проблеми, самостійному вивченню позначених питань, діагностиці розвитку соціуму і впливу різних зовнішніх чинників на його стан. Ці дослідження відрізняються від курсових робіт тим, що вони виконуються не з однієї навчальної дисципліни, а з проблеми, що зацікавила студента і яку він виконував впродовж п'яти років. Підсумком є захист дипломної роботи. Сам процес роботи над обраною проблемою складний, але необхідний, оскільки тенденція спрощення педагогічних технологій, що намітилася в навчанні і вихованні, тут абсолютно недоречна.

Суттєве значення для активізації професійно-педагогічної культури набуває індивідуалізація навчання в процесі вивчення спеціальних предметів,

що відображають ту галузь соціально-педагогічної діяльності, котра буде змістом професійної взаємодії соціального педагога зі своїми клієнтами (вихованцями).

У таблиці 4.1 представлено методи та форми навчання, що сприяють формуванню складових професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Таблиця 4.1

**Методи та форми, що сприяють формуванню компонентів
професійно-педагогічної культури**

Види компетентностей	Методи та форми, що сприяють формуванню компетентностей
1	2
загальнокультурна	проблемні лекції; написання творів;
ціннісно-сміслова	ситуативні тренінги; метод імажитивних (від фр. image - образ, уявлення) дій;
соціальна	складання соціально-педагогічних ситуацій на основі особистого досвіду з їх подальшим обговоренням і розв'язанням; екскурсії до соціальних служб, закладів, установ; зустрічі з практикуючими соціальними педагогами
громадянська	ділові ігри; соціально-педагогічні проекти;
комунікативна	методика колективної творчої діяльності; заняття педагогічного гуртка;

Продовження таблиці 4.1

1	2
психолого-педагогічна	організація практичних занять зі студентами, що проводяться безпосередньо в закладах освіти і виховання, самостійна робота студентів з першоджерелами з наступним індивідуальним або груповим обговоренням; написання термінологічних диктантів;
інформаційна	«мозкова атака»; «круглий стіл»;
рефлексивна	творчі лабораторії; використання педагогічної наративації (оповідання);
валеологічна	проведення вечорів на валеологічну тематику; виконання індивідуальних завдань під час проходження педагогічної практики;
правова	складання тезаурусів; диференціювання соціально-педагогічних понять;
конфліктологічна	мікродослідження в школі; обговорення, розв'язання та програвання соціально-педагогічних ситуацій;
дослідницька	включення студентів в дослідницьку роботу, починаючи з 1 курсу; захист індивідуальних проектів

Однією із складових професійно-педагогічної культури соціального педагога є комунікативна компетентність, що передбачає професійне спілкування. Його навчання здійснюється з урахуванням особливостей

процесу передачі і засвоєння умінь та навичок як специфічної частини соціального досвіду.

Для того, щоб уміння були засвоєні, необхідне включення самої особистості в практичну діяльність; здійснення постійної корекції дій з боку наставника або, в нашому випадку, соціального педагога. У цій ситуації основний задум підготовки майбутнього фахівця полягає в тому, щоб навчити студентів спілкуватися з дітьми.

Важливо вміти управляти вихованцями на основі максимального розширення обсягу ділових і особистісних контактів з ними, інтенсифікації процесу спілкування впродовж усіх років навчання.

Соціальний педагог має проводити постійну корекцію окремих актів взаємодії з дітьми, усвідомлювати свою діяльність і відносини, що складаються в процесі спілкування з позицій сучасної педагогічної і психологічної науки, передового досвіду, спостереження і критичного осмислення різних стилів спілкування зі своїми підопічними.

Ми орієнтували студентів на те, щоб вони допомогли дитині, підліткові проявити себе, познайомили з прийомами формування успіху, що повною мірою використовується і самими студентами в процесі їх навчання в університеті, навчали їх виявляти можливості кожної дитини, розподіляти доручення відповідно до інтересів і нахилів дітей, допомагати формуванню мікросоціогруп, надавати оперативну соціальну допомогу дітям, колективно обговорювати шляхи виконання окремих доручень.

Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів передбачає розвиток їх психолого-педагогічної компетентності. Для цього прагнули надавати студентам певну свободу у виборі тих справ, які вони могли б організувати в дитячому соціумі в рамках школи, двору, класу. В межах цієї проблеми студентів учили будувати свої взаємини з вихованцями так, щоб вони стимулювали появу ініціативи. Висунення ініціативи тісно пов'язане з оцінкою своїх можливостей, можливостей вихованців і дитячого мікросоціуму в цілому.

Серед важливих якостей організатора ми висуваємо здатність вести за собою, знаходити однодумців, союзників. Але головне – це організація практичних занять зі студентами, що проводяться безпосередньо в закладах освіти і виховання, де на конкретних прикладах показуються ті або інші досягнення, а також ті або інші недоліки роботи соціального педагога.

Такі заняття проводилися в процесі вивчення курсів: «Основи педагогічної майстерності», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Етика соціально-педагогічної діяльності» та ін.

Отже, орієнтація педагогічного процесу на суб'єктну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей викликає в нього потребу до постійного самовдосконалення (самоосвіти, саморозвитку, самовиховання) та сприяє формуванню його професійно-педагогічної культури.

Ця характеристика є показником цілісності особистості, якості її особистісних і професійних компонентів, що сформувалися в результаті саморозвитку та інтеріоризації зовнішніх впливів освітнього середовища, а також відображення складних соціально-педагогічних змін, що відбуваються в освітньому процесі. Саме тому ми використовуємо можливості освітнього процесу за рахунок педагогічної підтримки становлення індивідуальності студента та наповнення професійних знань особистісним змістом.

Покажемо, як це відбувається у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського та Хмельницькому національному університеті.

Під час вивчення «Історії педагогіки» студенти на основі знайомства з нормативно-правовими документами (Декларація прав дитини, Конвенції про права дитини), з художніми і педагогічними твори класиків А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, В. Сороки-Росинського, Януша Корчака, та ін. складають тезауруси соціально-педагогічних понять, як-от: милосердя, добродійність, презирство, середовище, соціум, колектив та ін.; або понять, що відображають виконання ролей соціального педагога в процесі його

професійної діяльності. Також проводимо екскурсії до різних соціальних служб, закладів, установ, влаштовуємо зустрічі з практикуючими соціальними педагогами.

На нашу думку, для формування професійно-педагогічної культури велике значення мають дискусії про сфери діяльності соціального педагога і про те, які ролі соціального педагога міг би виконувати студент; складання соціально-педагогічних ситуацій на основі особистого досвіду з їх подальшим обговоренням і розв'язанням.

Наведемо приклади ситуацій, що розв'язуються під час вивчення навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка».

Ситуація 1. *«Хочу бути злодієм» - так написав у своєму творі учень четвертого класу. Йому довго створювали образ злодія, щоб налякати, відштовхнути – в брудній безрукавці, неголеного, який лякливо ховається і врешті-решт дістає по заслугах. А злодій тепер не той. Він добре одягнений, нерідко спортивний, проводить час у кращих ресторанах і досить часто уникає покарання. Цей реальний образ небезпечний тому, що дуже привабливий для молоді.*

Завдання: Прочитайте уважно фрагмент із газетної замітки. Висловіть з приводу цього свої думки. Спроектуйте свій виховний вплив на школяра, який виявив бажання бути злодієм.

Також нами організовано дискусії за такими питаннями: У чому полягає сутність діяльності соціального педагога? У чому її складність? Де і з ким працює соціальний педагог? Як і де розвиватиметься ця професія в майбутньому? У яких випадках необхідно звертатися до соціального педагога? Яку роль соціального педагога міг би виконувати «Я»? Яка роль соціальної педагогіки в соціалізації людини?

У практичні заняття включались *навчальні ігри та соціально-педагогічні проекти.*

Ми погоджуємося з науковцями, які вважають, що ігри сприяють розвитку уміння співчувати, співпереживати, розуміти іншу людину, що в

цілому характеризує особистість соціального педагога. Тому в процесі дослідно-експериментальної роботи орієнтувалися на такі ігри, в яких студенти в процесі ігрової творчості спиралися б на теоретичні і емпіричні знання про соціальну педагогіку, сферу діяльності соціального педагога, види соціально-педагогічної діяльності. З цією метою були використані ігри, запропоновані І. Івановим і О. Газманом. Наприклад, такі ігри, як: «Жива газета», «Журнал – естафета», спрямовані на аналіз навколишнього життя і середовища, дозволили оцінити виконане і розкрити перспективи на майбутнє, та ігри, що вимагали творчого розв'язку в процесі виходу з соціальних ситуацій, наприклад, «Політ геніїв», «Політ на місяць».

Студенти взяли участь у таких *проектах*: «Я і професія соціального педагога»; «Наша допомога дітям»; «Що ми знаємо про професію соціального педагога». Майбутні соціальні педагоги готували інтерв'ю, спрямоване на збереження інформації про існуючі проблеми в соціальній сфері.

На нашу думку, важливо, щоб студенти самі розробляли питання для бесіди з фахівцями соціальної сфери. В завдання входило: розробити питання з однієї або декількох виявлених проблем, провести бесіду з соціальним педагогом, зафіксувати думку фахівця, уточнити, чи правильно зрозуміла інформація. Все це було необхідно для подальшого вивчення проблеми.

Назвемо питання, підготовлені мікрогрупою студентів для бесіди з соціальним педагогом дитячого будинку: З якими дітьми Ви працюєте? Як часто вони поступають в дитячий будинок? Які труднощі Ви зазнаєте в процесі роботи з дітьми? Хто вам допомагає?

Отже, організація творчої роботи як форми професійно-педагогічної діяльності сприяє формуванню інформаційної, правової та дослідницької компетентностей, а саме – навчанню студентів методам соціально-педагогічного дослідження, творчим прийомам роботи з текстом як одним із джерел інформації, взаємодії, комунікації і діалогу на етапі формування соціально-педагогічного пошуку.

Проте соціальна творчість розглядається не тільки як самостійна сфера діяльності, а й як природна складова частина повсякденного життя людини; отже, успіх програми можливий тільки за умови її інтеграції з іншими програмами.

Робота з життєвими ситуаціями передбачала механізм вибору і варіанти вільного вибору поведінки в кожній життєвій ситуації.

Покажемо це на прикладі однієї з ситуацій.

Ситуація 5. Восьмикласник має добрі зовнішні дані, навчається відмінно, захоплюється спортом, музикою, але любить придумувати образливі прізвиська і назви однокласникам. Він легко придумує вірші, висміюючи певні недоліки як учнів, так і вчителів. Однокласники не люблять його за це і не бажують із ним спілкуватися.

Для виявлення проблеми студенти розробили питання:

1. Чому автор пригадав саме цю життєву ситуацію?
2. З чим пов'язана проблема хлопчика?
3. Уявіть себе на місці цього хлопчика; як би Ви поводитися в цій ситуації?
4. Що б Ви порадили як професіонал цій людині?

У рамках цього напряму важливе значення надавалося спеціальним прийомом інтерпретації на основі їх діалогічного розуміння. Наприклад, такі:

- «переклад» історичного тексту з соціальної педагогіки на мову сучасної соціально-педагогічної ситуації.
- діалог – полеміка з автором тексту.
- інтерпретація педагогічного тексту з позицій різних суб'єктів соціально-педагогічного процесу.

Роботу студентів 3 курсу з використанням цього прийому проілюструємо на прикладі уривка з книги М. Стельмаховича «Українська родинна педагогіка». Спочатку були виділені ключові слова і підібрані синоніми, що відображають соціальну ситуацію: соціальна праця дитини – соціалізація; позашкільне життя людини – соціум, середовище.

Використовуючи ці ключові слова, здійснювався «переклад» історичного тексту з «Етнопедагогіки» на мову сучасної соціально-педагогічної ситуації.

Зазначимо, що особливу ефективність такі прийоми навчання виявили на заняттях з «Історії педагогіки» та «Соціальної педагогіки», «Етнопедагогіки», «Теорії та історії виховання», що пояснюється інтеграційним характером цих дисциплін.

Інша серія творчих завдань спрямована на створення соціально-педагогічного тезауруса, зокрема, такі прийоми:

1. Використання педагогічної наративації (оповідання). Його перевага полягає в тому, що в ньому закладені відомості про час, місце, обставини і умови перебігу подій конкретної життєвої ситуації.

Наприклад, для того, щоб розібратися, яку роль відіграють в діяльності сучасного соціального педагога закони розвитку колективу, сформульовані А. Макаренка – «система перспективних ліній» і принцип паралельної педагогічної дії», ми зверталися до першоджерел, а потім вже до різних коментарів, листів, заміток, спогадів. У цих випадках підбирали відповідну форму роботи – роботу в групах, спрямовану на уміння працювати в колективі (спільне планування, обговорення, вибір способу розв'язання поставленого завдання, взаємодопомога і співпраця тощо). Так, за творами А.Макаренка («Педагогічна поема», «Прапори на баштах», «Книга для батьків») кожна група готувала анотацію за схемою, запропонованою викладачем.

2. Диференціювання соціально-педагогічних понять. Цей прийом допомагає зрозуміти суть компонентів професійно-педагогічної культури. Наприклад, виховання – соціальне виховання (психолого-педагогічна компетентність).

3. Метод імажитивних (від фр. image – образ, уявлення) дій. Наприклад, під час конспектування і реферування найбільш цікаві ідеї та поняття представити у вигляді малюнків - символів з до них, текстом пояснення; або

при складанні різного виду гіпотез представити їх зміст на основі прочитаних символів;

4. Метод аксіологізації – виявлення семантичних (смислових) значень. Наприклад, виявити смислові значення особистісних якостей соціального педагога, таких, як альтруїзм, милосердя, толерантність та ін.;

Так, студенти четвертого курсу звернувшись до творів С. Шацького, відзначили, що знаний педагог використовував у своїй діяльності різноманітні методи: спостереження, бесіди, гру (оскільки вона займає «значне місце в житті дітей»), метод узагальнення незалежних характеристик, анкети як для дітей, так і батьків (мета – виокремити й підрахувати елементарні види дитячої роботи в селянській сім'ї, потім зіставити їх з безпосередніми спостереженнями вчителів), дитячі твори (оскільки в них, на думку С. Шацького, можна побачити реальний досвід дітей), малюнки дітей.

Третя група студентів процитувала такий вираз С. Шацького: «Для успіху роботи необхідно вивчати навколишнє середовище через дітей, які виявляють вплив середовища в своїх розмовах, в творах, малюнках; через безпосереднє ознайомлення вчителя з сім'ями, оточуючими людьми, установами; через використання результатів спеціальних соціологічних, психологічних досліджень», відзначивши при цьому, що ним необхідно керуватися, оскільки у великого педагога один метод дослідження доповнює або перевіряє інший.

Для цього використовувались абсолютно очевидні твердження, наприклад: для профілактики правопорушень неповнолітніх необхідна організація їх дозвілєвої діяльності. Перш за все, визначалися напрями діяльності соціального педагога і обговорювалися питання, необхідні для вивчення.

З метою вдосконалення професійного становлення майбутніх соціальних педагогів ми проаналізували переваги та недоліки традиційної системи навчання у вищій школі.

Аналіз традиційної системи навчання у ВНЗ дозволив нам визначити, що, по-перше, її основою є пояснювально-ілюстративний та інформаційно-репродуктивний методи навчання, котрі опираються, в основному, на репродуктивне мислення студентів.

По-друге, порядок проведення основних видів занять, зокрема, групових, практичних, лабораторних, самостійної роботи під керівництвом викладача, як правило, є таким: закріплення теоретичних знань (одержаних на інших видах занять, наприклад, лекціях, семінарах); закріплення практичних навичок (здійснюється в формі розв'язання навчальних і навчально-професійних завдань).

Така побудова заняття у ВНЗ нині є виправданою та має позитивні сторони. Але необхідно зазначити, що її недоліком є одноманітність. Ініціативність, самостійність, фантазія, тобто те, в чому виявляється індивідуальність студента, поступово слабшають, а то і зовсім зникають. Окрім того, найбільш сприятливий час для засвоєння інформації на занятті витрачається на закріплення вже відомого матеріалу. Практичні ж навички відпрацьовуються на заняттях вже тоді, коли увага, а, отже, і активність студентів значно знижується.

Під час експерименту, не відмовляючись від традиційної системи навчання студентів, з метою розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів ми використали педагогічні технології, які в поєднанні з традиційною системою навчання дали значний ефект. Цьому сприяло поєднання технологій *особистісно орієнтованого навчання, проблемного навчання і моделювання майбутньої професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів* під час їх навчання у ВНЗ.

У процесі навчання у ВНЗ необхідно використовувати технології особистісно орієнтованого навчання. Їх використання ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах усіх учасників навчально-виховного процесу, провідна роль в якому належить викладачу. Він не тільки є організатором навчання і розвитку студента – майбутнього професіонала, але й актуалізує, стимулює

прагнення студента до самоосвіти і саморозвитку, сприяє формуванню активно-діяльній, творчо мислячій та інтелектуально розвиненій особистості майбутнього соціального педагога. Отже, викладач «є консультантом, організатором середовища навчання, своєрідним посередником між студентом і соціальним досвідом у формі культури» [435].

Студент є «доповідачем, «ерудитом», опонентом у суперечці, проблематизатором, «генератором ідей», критиком, рецензентом повідомлення товариша або педагога, одним словом позиція «учнівства» замінюється позицією «партнерства». Таким чином, вдається подолати рольову одноманітність і соціальну збідненість процесу навчання, сформувати досвід співпраці, колективної діяльності думки» [Там само].

Важливе значення при цьому мають професійно-ціннісні орієнтації викладача, що пов'язані з його ставленням до студента, до своєї навчальної дисципліни, до педагогічної діяльності.

У Хмельницькому національному університеті, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Кам'янець – Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, майбутні соціальні педагоги навчаються як за денною формою навчання, так і заочною. Для тих, хто поєднує навчання з професійною діяльністю, підготовлено індивідуальні завдання для самостійної роботи, доповнені методичними рекомендаціями з їхнього виконання.

Контрольна робота спрямована на залучення студентів до вивчення сучасних варіативних джерел педагогічної інформації. Після узгодження з викладачем варіанта контрольної роботи вони приступають до пошуку літератури та її вивченню.

Робота містить 30 варіантів, що дозволяє забезпечити студентам широкий спектр вибору тем для детального вивчення. В кожному варіанті запропоновано чотири завдання, виконання яких у сукупності сприяє

цілеспрямованому закріпленню вмінь індивідуальної самостійної роботи. Вони супроводжуються методичними рекомендаціями з виконання й критеріями оцінки результативності. Перше завдання спрямоване на актуалізацію й удосконалення вмінь скласти бібліографічний список і план розкриття теми. Виконуючи його, студент може уточнити за конспектом лекцій і підручником (або навчальним посібником) суть запропонованої проблеми, використати літературу, різну за обсягом (монографії, наукові доповіді, статті, тези) і характером інформації (теоретичний, методичний, практичний), бібліографічно описати її, вивчити, продумати логіку розкриття питання й план відповіді на нього.

Друге завдання спрямоване на актуалізацію й удосконалення вмінь синтезувати, узагальнювати й пропагувати педагогічну інформацію у формі анотації, що має суттєве значення для вироблення відповідних професійних умінь. Для цього студентам пропонується конкретне друковане джерело, в якому вони повинні усно виділити основні ідеї автору, співвіднести їх з відповідним трактуванням у рекомендованому підручнику або навчальному посібнику, а також із власною позицією з цього питання, продумати зміст анотації, підібрати виразні засоби для підвищення його стимулюючого впливу на потенційних читачів.

Третє завдання зорієнтоване на актуалізацію й удосконалення вміння конспектувати. Це може бути зроблено або шляхом поглибленого вивчення одного джерела, або шляхом співвіднесення декількох джерел, знаходження їх логічної й значеннєвої єдності й специфіки, цілісного письмового викладу основних думок.

Четверте завдання носить практичне спрямування і передбачає складання плану - конспекту уроків, виховних завдань, розробку плану роботи методичного об'єднання вчителів, виступу на засіданні педагогічної ради школи.

Після перевірки контрольних робіт відбувається їх захист на практичному занятті. Студент коротко розповідає, що нового він засвоїв із

«Загальної педагогіки», проводить фрагмент уроку, виховного заходу, батьківських зборів, педагогічної ради, тобто те, що він готував практично. Викладач допомагає майбутнім соціальним педагогам у підготовці до захисту, пропонує методи і засоби навчання і виховання, сприяє розкриттю творчих можливостей особистості.

Взаємозв'язок між викладачем і студентом відбувається під час щотижневих консультацій, це також можливо за допомогою Всесвітньої мережі ІНТЕРНЕТ в режимі Он-лайн, тощо.

Для реалізації *технологій особистісно орієнтованого навчання* необхідно, щоб викладач був визнаним авторитетом у студентів, а процес розвитку особистості майбутнього фахівця став метою педагога.

Ми вважали за необхідне наголосити, що, здійснюючи співпрацю зі студентом, викладачі мають знати його особистісні властивості, інтелектуальні здібності, мати уявлення про спрямованість і т.п. Тому на основі узагальнення і систематизації всієї одержаної інформації про студентів за допомогою різних методичних засобів викладачі мали створити «психологічний портрет» кожного.

Ця робота дозволила їм здійснити позитивний вплив на формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів: сприяти розвитку пізнавального інтересу студентів і переходу його в професійний, сприяти посиленню переконаності в правильності вибору професії, формувати професійно важливі якості, позитивне ставлення до обраної професії, навчання у ВНЗ.

Також нами використовувались такі педагогічні технології, як: *технологія проблемного навчання та технологія моделювання професійної діяльності в процесі навчання*.

Одним із принципів моделювання корекційної роботи з майбутніми соціальними педагогами є організація більшості занять в режимі тренінгу спільної дії, в умовах якого їм надається можливість для професійно-

особистісної децентрації, нагромадження досвіду розвиваючої гуманістичної взаємодії.

При цьому студенти набувають досвіду:

- 1) трансляції своєї унікальної відмінності в «функціонально-рольовій оправі»,
- 2) «розфарбовування» рольового плану індивідуальними відтінками,
- 3) діагностики актуального стану й функціональних якостей партнера зі спілкування тощо.

Форми групової роботи, які змінюють характер орієнтації її учасників і сприяють розвитку кооперативних умінь, можуть носити як широкий (ділові й організаційно-діяльнісні ігри: «Інформаційний бій», «Година питань»; «Конкурс педагогічної майстерності», «Прес-конференція» і т.п.), так і більш локальний характер (у складі динамічних пар).

Наприклад, студенти, попрацювавши кожний над своїм змістом (один над «Що є мета та цілеполягання?», інший – «Зміст виховного заходу»), потім працюють разом над спільним варіантом інформації («Цілеполягання у виховній роботі»), «вимушено» орієнтуючись на змістовні, когнітивно-комунікативні особливості іншого. Є різні варіанти змісту подібного тренінгу: «дитина як суб'єкт діяльності – дитина як об'єкт діяльності – виховання як об'єктно-суб'єктне перетворення»; «різні техніки соціальної взаємодії – мета виховання – стратегія педагогічної взаємодії»; «процес відображення об'єктивної інформації як основа навчання – трансляція суб'єктивного відношення як основа виховання – відмінність процесів навчання й виховання» та ін.

Вивчення психологічних і педагогічних дисциплін для майбутнього соціального педагога передбачає *написання творів – спогадів*, що складають персональний архів психолого-педагогічного осмислення соціального досвіду. Обговоренню матеріалів персонального архіву можуть присвячуватися окремі заняття, які, як і попередні, проводяться з використанням аудіозапису. Під час його прослуховування, через деякий час

після первинного обговорення твору раптом може з'ясуватися, що пройшли раніше «мимо» реплік, насправді цікавих і значущих; їх обговорення «тоді» могло б надати заняттю нову якість. Аудіозапис дозволяє викладачеві зрозуміти, наскільки різне трактування змісту твору «дорослим науковцем» і сучасною молодіжною людиною. Ретроспективне прослуховування аудіозаписів супроводжується, як правило, репліками: «Невже це говорив я?», «Я не змінив свою думку», «А після практики на цю ситуацію я дивлюся інакше», адже обговорюється один і той самий «фрагмент» індивідуального життєвого досвіду.

Робота з текстами – спогадами допомагає зрозуміти варіативність особистісних особливостей, реакцій, ситуацій, в які потрапляє дитина, показує різноманіття варіантів розвитку людей, відкритих педагогічній дії і взаємодії, а також допомагає подолати стереотипи сприйняття дітей, враховувати нестандартність конкретних ситуацій, бути готовим до ризику і невдачі, від яких не позбавлений жодний педагог. Обговорення творів допомагає зрозуміти ставлення «дорослого світу» до дітей і дитинства, але це ставлення і є ставленням дорослих до себе. Соціальному педагогу, який зберігає й уміє актуалізувати в собі дитинство, легше встановити ефективну взаємодію з дитиною.

Характерно, що більшість студентів, які вивчали навчальні дисципліни з використанням методики роботи з текстами – спогадами, у власній самостійній професійній діяльності пропонують своїм учням написати твори на теми: «Конфлікти в моєму житті», «Як я сам себе виховував», «Я і колектив», «Як мене виховували», «Що я хотів би в собі змінити» та ін. Психолого-педагогічний аналіз робіт дітей допомагає побудувати індивідуальну систему взаємодії з дитиною, при необхідності визначити напрями корекційної роботи з вихованцем, специфіку взаємодії з його близькими та рідними.

В текстах – спогадах майбутніх соціальних педагогів «відображається» змістовна неоднорідність студентського середовища, індивідуальний

характер оволодіння педагогічною професією. Це дозволяє зробити сенсом професійної педагогічної освіти духовне становлення соціального педагога, гармонізацію його відношення зі світом, собою, іншими людьми, становлення людини як суб'єкта власної життєдіяльності.

Серед нових форм і методів комплексної оцінки навчальних та інших досягнень студентів займає *педагогічна технологія «Портфоліо»*.

«Портфоліо» в перекладі з італійської означає «папка з документами», «папка фахівця». Тобто, це сучасна технологія, в основу якої покладено метод автентичного оцінювання результатів навчальної та професійної діяльності [280, с.115].

Студенти створили «портфоліо», де зберігали кращі, на їхню думку, контрольні роботи, твори, реферати, курсові роботи, конспекти лекцій, доповіді на семінарах і конференціях, звіти з дослідницької роботи, з практики, комп'ютерні презентації. Ця організація роботи посилює мотивацію студентів, сприяє підвищенню інтересу до оволодіння знаннями, покращує самооцінку.

Також «портфоліо» розширює можливості індивідуалізації й диференціації навчання. В процесі консультування та обговорення з майбутніми соціальними педагогами матеріалів, створення та оформлення їх у портфоліо викладач стає порадиником, консультантом, що сприяє встановленню міжособистісних, довірливих відносин між студентами і педагогом.

Ця технологія дозволяє оцінити навчальні успіхи і наукові досягнення майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери, включаючи різні види компетентностей, що входять у структуру професійно-педагогічної культури, дає можливість розширити співпрацю викладача і студента.

У методичному апараті процесу формування ППК особливе місце займає *технологія професійного самофутурування* (В. Міхєєв) – спеціально організований процес візуалізації власних майбутніх можливостей, перенесення картин майбутнього в психологічне сьогодення, що дозволяє

здійснити вибір варіантів становлення індивідуального образу «Я-професіонала». В своїх дослідженнях Ф. Мелджес наполягає на тому, що саме проєктоване (уявне) майбутнє має визначальний вплив на сьогодення [727].

Образи бажаного професійного майбутнього відіграють значну роль у формуванні професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога, в регуляції поведінки з освоєння техніки професійно-особистісного зростання, самозміни.

Дослідження науковців дозволяють виокремити основні принципи техніки професійного самофутурування:

1) включення відомих знань про себе (психофізіологічні особливості, особистісні риси, здібності та ін.) в конструйовану модель бажаного професійного майбутнього і образ, що візуалізується на її основі (тільки образ майбутнього, обґрунтований у минулому, наділяється спонукальною силою і починає здійснювати вплив на нинішній розвиток ППК);

2) бажано проєктувати і візуалізувати декілька варіативних моделей можливого професійного майбутнього;

3) необхідно враховувати всі вимоги, що висуває до фахівця той або інший вид професійної діяльності; при візуалізації образу майбутньої професії ці вимоги спеціально актуалізуються, щоб накреслити або обмежити можливий варіант професійної траєкторії;

4) уявне перенесення себе в майбутнє і створення «образу себе як професіонала» здійснюється з опорою на прийоми психотехніки розвитку активної уяви;

5) переважно візуалізувати образ майбутнього себе як професіонала у напрямі від другорядних деталей до істотних, ключових; при візуалізації другорядних деталей відбувається поступове втягування і розкріпачення активної уяви;

6) візуалізація співвіднесених професійного і особистісного (зокрема, сімейного) образів в «життєвій стратегії» [80].

Успішна реалізація викладачем *техніки самофутурування* в процесі навчання студентів дозволила зробити висновок: образ бажаного професійного майбутнього наповнює душу молодій людині надіями і прагненнями, фокусує, збирає воедино усі сили і спонукає до активної самодіяльності, спрямованої на впровадження в життя ідеалу – «мрії».

Зміна самооцінки реальних можливостей студента та рівня його професійно-педагогічної культури, що відбувалися в результаті поєднання тренінгів і практичної діяльності, забезпечували усвідомлення необхідності таких професійно важливих якостей майбутнього соціального педагога, як: впевненість в собі, організованість, відповідальність, дисциплінованість, вимогливість до себе, здатність підпорядкувати інших людей своїй волі та ін.

Орієнтація вищої освіти на самоактуалізацію й самореалізацію внутрішніх резервів професійного становлення зумовлює виникнення нових *діалогових* технологій. Застосування їх є можливим за умов наповнення структурних етапів заняття новими організаційними формами взаємодії студентів і викладачів. Основними специфічними й традиційними етапами заняття залежно від їхнього призначення є такі:

1. Мотиваційно-стимулюючий. На цьому етапі викладач розкриває мету й професійні можливості використання теорії й (або) технології, а також актуалізує, стабілізує, доповнює індивідуально й соціально значущі мотиви й цілі оволодіння ними. У випадку відсутності в деяких студентів професійно-ціннісних мотивів засвоєння теоретичного або практичного досвіду рекомендується додаткове застосування ситуативних стимулюючих прийомів, пов'язаних з новизною, незвичайністю, алогічністю, парадоксальністю елементів майбутньої діяльності, однак виникаючий у майбутніх фахівців ситуативний інтерес необхідно підтримувати у процесі всього заняття повноцінною динамічною адекватною діяльністю.

2. Теоретико-актуалізуючий. На ньому актуалізуються основи виконання майбутніх завдань. Застосування таких прийомів, як «дуель» підгруп, створення «проспекту білих плям теми», зіставлення «скарбнички

порад», «аукціони» теоретичних знань істотно активізує пізнавальну діяльність студентів, піднімаючи її до аналітико-порівняльного рівня.

3. Розподільчо-підготовчий. Цей етап пов'язаний з паралельною роботою підгруп над конкретним завданням. Кожний студент самостійно обирає зміст діяльності, групу взаємодії. На цьому етапі заняття можна широко практикувати застосування «мозкового штурму», «аукціону ідей», «експертизи», «скарбнички сумнівів», «надихаючого тренінгу» і т.д.

4. Колективно-моделюючий. Він спрямований на презентацію кожною підгрупою виконаного завдання й поповнення банку освітньо-технологічних ідей, тому велика увага приділяється нешаблонним творчим знахідкам, варіаціям елементів, думок і нереалізованих гіпотетичних рішень. Це сприяє розкриттю творчого потенціалу кожного студента.

5. Розподільчо-рефлексивний. На цьому етапі організується аналіз заняття за підгрупами, під час якого оцінюється процес і результат своєї діяльності, виділяються перспективні знахідки й досягнення, осмислюються зміст і глибина засвоєння запропонованих способів діяльності, здійснюється корекція самооцінки процесу росту професійної компетентності. Особливо ефективними є прийоми «компліменти», «захисник», «чарівна паличка», що дозволяють студентам перейти від офіційних до неофіційних поглиблених міжособистісних відносин взаємної підтримки.

6. Колективно-аналітичний. Призначення й методика застосування аналогічні з попереднім етапом, а відмінність полягає в одночасній фронтальній роботі з усіма підгрупами, у результаті чого зменшується міра деталізації аналізу, отже, акцент зміщується на загальні особливості досягнень і прорахунків, характерних для всіх підгруп.

Застосування цієї технології дозволяє максимально інтегрувати творчий потенціал викладачів і студентів для забезпечення поступового професійного становлення майбутнього фахівця на основі свідомого індивідуального вибору конфігурації завдань, складу учасників взаємодії,

змісту варіативних завдань, способів і форм їхнього виконання, аспекту аналізу результатів.

Ефективним способом організації практичних занять з предметів психолого-педагогічного циклу є тренінг. Це – форма організації взаємодії, що становить систему спеціальних завдань у процесі використання активних методів групової й індивідуальної роботи. Зміст тренінгових завдань різноманітний: це не тільки вивчення й застосування інформації про внутрішній світ (свій й навколишній), особистісні прояви, міжособистісні відносини, сучасні вітчизняні і зарубіжні системи та технології професійної діяльності й спілкування, а й залучення соціально-гуманітарного й предметно-спеціального матеріалу для моделювання, змістовного наповнення, комунікативної взаємодії майбутніх фахівців зі співробітниками й клієнтами.

Тренінгові заняття проводяться в атмосфері організації гуманних взаємин, за яких студенти орієнтуються на повне адекватне відображення всієї палітри власних актуальних характеристик і відповідних характеристик партнерів по взаємодії, прагнучи до конгруенції й залишаючи один одному право на власну думку. На заняттях студенти мають можливість оцінювати й розвивати свої соціально-професійні вміння в процесі засвоєння системи надбудов й его-станів у спілкуванні. Для цього їм пропонуються ситуативні тести, завдання на підготовлену комунікацію, рольові ігри, моделювання ситуацій, мікродискусії, мікротренінги та інші методи.

Технології посткомунікативної рефлексії використовуються для ретроспективного аналізу системи спілкування з метою визначення діагностичної основи наступних комунікативних ситуацій. Завдяки їм відтворюється цілісність здійсненого акту спілкування, осмислюються одержані результати й установлюється міра комунікативного оснащення висунутих завдань, що гарантує актуалізацію мотивів комунікативної поведінки в наступних контактах.

Особливе місце в цій моделі займають технології взаємовідображення, що застосовуються одночасно з кожною вищевказаною групою технологій професійного спілкування, забезпечуючи їхню ефективність. Завдяки їхньому застосуванню у свідомості фахівця й взаємодіючих з ним людей виникають ситуативно-значущі образи суб'єктів спілкування, що сприяють адекватній побудові, сприйняттю й аналізу комунікативної поведінки співрозмовників.

Результативність застосування цієї технології в системі професійної підготовки майбутнього соціального педагога виявилась у застосуванні студентом засвоєних способів взаємодії й спілкування в системі ділових й особистісних відносин з навколишніми, а також під час педагогічної практики.

Технологія занурення студентів у професійну діяльність – це спосіб завчасного доручення їм фрагмента або акту професійної діяльності, для виконання якого необхідна теоретична й технологічна підготовка. Умовою її освоєння є пошукова навчально-пізнавальна й імітаційно-моделююча діяльності, а застосування – в майбутній реальній виробничо-практичній діяльності. Ця технологія була використана в період педагогічної практики і більш детально розкрита у параграфі 4.3.

Нині соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, потребують перегляду науково-методичних підходів щодо функціонування вищих навчальних закладів з метою оптимізації їх діяльності. Однією з умов їхньої успішної діяльності є забезпечення гуманізації навчально-виховного процесу. В основу такого підходу покладені положення гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс [413; 550] та ін.), які передбачають підтримку і розвиток кожної особистості.

Реалізація гуманістичних принципів навчання має здійснюватися шляхом використання різних методів, форм, прийомів взаємодії викладача зі студентами. Важливу роль в цьому процесі відіграють інтерактивні методи

навчання, побудовані на основі стратегії партнерства педагога та того, хто навчається.

Звернення до *інтерактивних технологій* зумовлено новими завданнями, що поставлені перед системою освіти: формування активної, діяльнісної, творчої, конкурентоспроможної особистості. Розв'язати це завдання в рамках старої організаційно–методичної інформативної системи неможливо. Одним із інноваційних підходів, здатним формувати активну, творчу, самодостатню особистість, виступає інтерактивне навчання, що реально забезпечує перехід від педагогіки знаннєвої до розвивальної, до опанування студентами умінь і навичок, саморозвитку особистості.

Питаннями визначення, пояснення сутності інтерактивних технологій та використання їх у навчально-виховному процесі займалися такі дослідники: К. Бабанов, О. Біда, Г. Волошина, І. Зимняя, Н. Каліцька, М. Картель, Г. Коберник, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Ронко [30; 62; 266; 285; 307; 501; 518; 519].

На думку цих науковців, необхідним є введення в навчальний процес таких моделей навчання, що органічно поєднуються із традиційними формами та методами та легко застосовуються на різних етапах заняття.

Розв'язання поставленого завдання – це завдання інтерактивних технологій, що передбачають навчальний процес за умови активної взаємодії всіх учнів у процесі заняття в малих групах, де відбувається розподіл ролей, чітке виконання обов'язків учасників. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими спрямовує діяльність груп.

Науковці О. Пометун, Л. Пироженко визначають інтерактивне («inter» – взаємний, «act» – діяти) навчання як спеціальну форму діяльності; це діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія викладача і студента [518, с.24].

За інтерактивного навчання освітній процес організовується так, що практично всі студенти виявляються залученими в процес пізнання, при

цьому кожен робить свій індивідуальний внесок у загальну справу. Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, в умовах взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації.

Важливим аспектом інтерактивного навчання є почуття групової належності, що дає змогу почувати себе невпевненим у собі студентам безпечно. Під час інтерактивного заняття відбувається співпраця – спільна діяльність для досягнення спільних цілей, коли студенти починають розуміти: вони можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умови, що їхні товариші з групи також досягнуть успіху. Успіх кожного – це успіх групи.

Педагогічна взаємодія зі студентами організується з урахуванням таких специфічних принципів:

- неперервності та цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції всіх аспектів;
- особистої зорієнтованості;
- професійно практичної спрямованості;
- альтернативності, свободи вибору (спільні планування, диференційовані завдання тощо);
- усвідомлення професійно–особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності); творчого самовияву, співробітництва та співтворчості.

О. Пометун та Л. Пироженко виділяють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [518, с.24]. За умови використання таких форм роботи викладач може розв'язати

навчально-пізнавальні; комунікативно-розвивальні; соціально-орієнтовні завдання.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Загальна педагогіка» зокрема, теми «Методи навчання», ми використовували елементи колективно-групового навчання – навчання студентів, об'єднаних спільною навчальною метою, у малих групах. Кожний студент у групі мав свої обов'язки: керівник (спікер) пропонував свій варіант проведення уроку і вносив корективи; секретар – вів записи; посередник – готував засоби навчання і проводив урок; доповідач – чітко висловлював думку групи. Після завершення роботи студенти колективно обмірковували результати дослідів і формулювали висновки.

Викладач не брав участі в розподілі обов'язків у групах. Не дивлячись на можливість колективного виконання завдання, кожний студент самостійно пояснював, чому саме ці методи навчання він застосовував, формулював висновок і робив звіт. Викладач виступав в ролі радника, хоча разом із студентами шукав помилки.

Орієнтовним розподілом часу між етапами інтерактивного заняття є мотивація - 5%; оголошення теми - 5%; інформування студентів - 10-15%; інтерактивна вправа - 50-60%; рефлексія - 15-20%.

До прийомів інтерактивного навчання належать: акваріум; коло ідей; «мозковий штурм»; метод «прес»; «мікрофон»; «навчаючи – учусь»; «ажурна пилка»; «ток-шоу»; «дискусія»; «навчання в командах досягнень»; «Мета план»; «командна підтримка індивідуального навчання»; «американська мозаїка»; «групові дослідження» [519], зразки яких подано в додатках.

Для організації навчального процесу в інтерактивному режимі потрібно звернути увагу на навчальний простір кабінету. Діалогові форми взаємодії орієнтовані на спілкування обличчям до обличчя, тому традиційне розташування парт треба змінити. Це дасть можливість підготувати студентів до нетрадиційних форм навчання.

Інший необхідний аспект інтерактивного навчання – зміст діалогу. Сприятливим для цього є сам зміст навчальних дисциплін, зокрема: «Загальної педагогіки», «Соціальної педагогіки», «Етнопедагогіки», «Теорії та історії соціального виховання», «Основ педагогічної майстерності», «Роботи соціального педагога в закладах освіти», де можна реалізувати всі функції навчання.

Також важлива організація навчальної діяльності в групі. Тільки нестандартна постановка проблеми, формулювання завдання, що вимагає креативного мислення, спонукає студента шукати допомоги у товариша, обмінюватися думками, формуючи спільну думку щодо розв'язання завдань групи.

Окремої роботи вимагає підготовка спікерів груп. Спікер – це головний в групі, який аналізує і синтезує проблему.

Особливим етапом інтерактивного навчання є рефлексія заняття (осмислення своїх дій). З цією метою ми ставили низку запитань: Що допомогло групі виконати завдання? Хто відчував дискомфорт і чому? Чи завжди має рацію керівник групи? Що відчуває той, кому не дають висловитись? Що допомагає і заважає спільній роботі? Якою має бути допомога вчителя? Яких умінь і навичок ви набуваєте у спільній роботі?

Отже, кожний студент мав можливість усвідомити особистісну значущість у спільній діяльності. Також у нього розвивається особистісна рефлексія. А в мікрогрупі відбувається розвиток навичок спілкування і взаємодії в групі та прийняття моральних норм і правил спільної діяльності, і як наслідок – професійно-педагогічної культури.

Якщо говорити про навчальну групу, то в ній формується система оцінки процесу і результату спільної діяльності, підвищується пізнавальна активність, розвиваються навички аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії.

Однак й у викладача розвивається нестандартне ставлення до організації навчального процесу та мотиваційна готовність до міжособистісних взаємин не тільки в навчальних, а й в інших ситуаціях.

Ефект від використання інтерактивних прийомів максимальним буде тільки тоді, коли сам викладач глибоко усвідомить суть і необхідність такої роботи, при цьому враховує вікові особливості та рівень розвитку студентів.

У процесі навчальних занять розвиток ППК може бути забезпечений шляхом створення таких умов:

- внесення змін і доповнень у структуру й зміст педагогічних дисциплін з метою актуалізації культурологічної й культуро-творчої функцій освіти;
- включення мети формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога в основу комплексної організації діяльності студентів (навчально-пізнавальної, навчально-практичної, самостійної);
- використання крім традиційних форм роботи (лекції, семінарські й практичні заняття) і нових, що вимагають активної творчої діяльності студентів (ділові й рольові ігри, педагогічні тренінги, конкурси, олімпіади, екскурсії, зустрічі з майстрами педагогічної праці й ін.);
- організація навчальних занять на основі принципів «педагогіки співробітництва», співтворчості;
- створення студентам на заняттях ситуації успіху;
- організація диференційованої роботи зі студентами;
- педагогічна культура викладачів.

Майстерність викладача полягає у творчому підході до конструювання навчальних занять, у постійному прагненні підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності шляхом новітніх організаційних форм. Це сприяє становленню та розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, розвитку їх пізнавальної активності і самостійності, розширює можливості навчання і самоосвіти.

4.2. Розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у позааудиторний час

Однією з головних вимог сучасної вищої освіти є поєднання навчального процесу з позааудиторною роботою студентів. Адже позааудиторна робота як невід'ємна частина особистісного зростання майбутнього соціального педагога сприяє удосконаленню професійно-педагогічної культури, розвитку професійно важливих якостей, особистісному становленню майбутніх соціальних педагогів та виробленню власної педагогічної позиції.

Закон України «Про вищу освіту» передбачає створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували «можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості» [253, с.40]. Отже, у своїй праці викладачі мають орієнтуватися на розвиток гармонійно розвиненої особистості майбутнього соціального педагога та формувати його професійно-педагогічну культуру засобами позанавчальної діяльності.

Дослідник Л. Кондрашова підкреслює особливу цінність потенціалу позааудиторної роботи для формування професійної спрямованості та морально-психологічної готовності студентів до педагогічної діяльності [324].

Позааудиторна діяльність спрямована на виховання вільної особистості. Вона заснована на законах творчості, що передбачають залучення студентів до реальної співтворчості, інтелектуального діалогу, гармонізацію спілкування, успіх, можливість почуватися вільно.

Позааудиторна діяльність сприяє розвитку незалежного мислення, розробці прийомів співтворчості й інтелектуальної напруги. Для неї характерно гнучке й гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, водночас самотійної та педагогічно скерованої.

Серед видів позааудиторної роботи, що сприяють формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, можемо виокремити такі:

1. Науково-дослідна робота, що здійснюється у межах студентського наукового товариства. Це проведення досліджень із соціально-педагогічних проблем з подальшою публікацією наукових статей у фахових виданнях, тез доповідей на наукових, науково-методичних, науково-практичних конференціях; підготовка та представлення наукових робіт на міжнародних, всеукраїнських, регіональних і місцевих конкурсах; участь в олімпіадах, наукових брейн-рингах, дебатах; участь у роботі наукових гуртків, проблемних групах; проведення науково-дослідних проектів, круглих столів.

2. Виховна робота – проведення заходів, спрямованих на реалізацію завдань виховання.

3. Волонтерська робота – участь в організації громадських заходів (освітньо-виховних, просвітницьких, екологічних, благодійних, культурно-розважальних, мистецьких тощо).

Розвиток наукової роботи студентів – одне із провідних завдань вищого навчального закладу. Вона має бути спрямована на активізацію творчої молоді, пошук молодих талантів та сприяння їхній самореалізації, творчому зростанню.

Важливою формою наукової роботи є гурткова робота, що сприяє вихованню у студентів самостійного мислення, розвиває вміння діяти в нестандартних умовах. А це, в свою чергу, стимулює розумову діяльність, спонукає до справжнього відкриття, хай незначного, однак важливого для майбутнього соціального педагога. Тому що це відкриття особисте, власне, і тому дуже цінне. Лише створивши творчу атмосферу в студентському колективі, можна забезпечити розвиток творчої особистості.

Гурткова робота допомагає студентам зрозуміти свою роль у подальшому суспільному житті, оскільки вона позбавлена жорсткого структурування і дотримання відповідної програми. Тому план роботи гуртка

має враховувати не тільки проблеми, що зауважені викладачем, а й опиратися на інтереси і відповідні здібності студентів.

Таке планування є певним мотиваційним стимулом до подальшого поглиблення знань майбутніх соціальних педагогів та сприяє формуванню в них ППК.

Так, у процесі роботи над дослідженням частина студентів експериментальної групи відвідувала заняття педагогічного гуртка, метою яких була робота над становленням професійно-педагогічної культури особистості майбутнього соціального педагога.

Досягнення мети передбачало розв'язання таких завдань:

1. Збагачення уявлень студентів про соціального педагога високої професійно-педагогічної культури, сприяння формуванню ідеалу.
2. Виховання гуманістичних почуттів й переживань за дітей.
3. Розвиток творчих нахилів майбутніх соціальних педагогів; сприяння нагромадженню в них досвіду творчої педагогічної діяльності.

На заняттях педагогічного гуртка студенти розповідали про своїх улюблених педагогів, які вплинули на їх вибір життєвого шляху; обговорювали матеріали періодичної преси, присвячені проблемам школи, дитинства, виховання дітей.

Серед тем доповідей, що готували студенти – гуртківці, такі:

1. Самовиховання як рушійна сила розвитку особистості;
2. Виховання професійних якостей соціального педагога.
3. Сучасні напрями соціально-педагогічної роботи.
4. Соціально-правовий захист дітей.
5. Соціальна профілактика негативних явищ у дитячому середовищі.
6. Соціально-педагогічна робота з сім'ями.

Заняття проходили в атмосфері доброзичливості й дружньої участі. Це допомагало студентам одержати своєрідний емоційний заряд, повірити у свої сили й можливості, усвідомити своє майбутнє. Розмови про соціального

педагога, його призначення переростали в бесіди про зміст людського життя взагалі, що сприяли формуванню морально-етичних переконань студентів.

Згодом майбутні соціальні педагоги відзначали роль гурткових занять в оволодінні спеціальністю, в формуванні їхньої педагогічної позиції, у розвитку творчих здібностей, розширенні кругозору й ерудиції.

Формами підведення підсумків роботи педагогічного гуртка були: конкурс на кращу доповідь; участь у студентських наукових конференціях, у предметних олімпіадах; участь у роботі круглих столів і як, підсумок – публікації кращих тез у науковому збірнику студентських статей ХНУ.

Продовженням наукової роботи студентів-гуртківців на старших курсах стало створення проблемної групи, що працювала над дослідженням особливостей розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Були підібрані навчально-виховні заклади, в яких працюють висококваліфіковані соціальні педагоги, відбулися зустрічі з ними; проведено бесіди, тестування, інтерв'ю зі студентами, які навчаються за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка», анкетування та бесіди з викладачами й кураторами груп. Це дозволило дослідити обрану тему більш глибоко.

В результаті проведеної роботи частина студентів темами дипломних та магістерських робіт обрала ті, що пов'язані із формуванням ППК, зокрема: «Формування професійно значущих якостей майбутнього соціального педагога», «Особливості розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери», «Розвиток педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів», «Професійна етика майбутніх соціальних педагогів» тощо.

Доброю традицією стало проведення тижня соціальної педагогіки, що сприяє вихованню у студентів інтересу до обраної спеціальності, гуманізму, поваги до дітей.

Пропонуємо орієнтовний зміст роботи тижня соціальної педагогіки, який проводився у квітні 2011 року в ХНУ.

1 день: Відкриття тижня. Оформлення стінгазет, фотовиставки, інформаційних бюлетенів, плакатів, проектів тощо.

2 день: Олімпіада з соціальної педагогіки.

3 день: Студентська науково-практична конференція.

4 день: Науково-практична конференція викладачів

5 день: Круглий стіл за участю провідних фахівців Обласного центру соціальних служб для сім'ї та молоді, Служби у справах дітей, Родинного дому тощо.

6 день: Акція милосердя: «Подаруй серце кожній дитині».

Заходи, проведені протягом тижня, сприяли професійному зростанню майбутніх соціальних педагогів, розвитку професійних та особистісних якостей, творчих здібностей.

Проте, як свідчать результати дослідження, потрібно більше уваги приділяти роботі зі студентами молодших курсів, щоб у майбутньому мати потужний науковий потенціал серед студентської молоді.

Крім Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт, студенти ХНУ, ВДПУ, КПУ та ТНУ приймають участь і в конкурсах інших рівнів, що створює додаткові можливості для їхнього розвитку, спілкування, обміну досвідом та інформацією, а також підносить імідж університету.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка студентська наукова робота проводиться в таких формах: науково-дослідна робота студентів в процесі вивчення навчальних дисциплін; участь у роботі наукових гуртків, проблемних груп, наукових семінарах при кафедрах, провідних наукових школах; участь в олімпіадах і наукових конференціях; науково-дослідна робота з бюджетної і госпдоговірної тематики. Нею охоплено близько 70% студентів денної форми навчання. Значна увага в університеті приділяється публікаціям кращих студентських робіт. З цією метою щороку видається 2-3 випуски студентського наукового вісника.

Залучаються студенти й до складу творчих колективів щодо розробки держбюджетних тем, беруть активну участь у конференціях, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт.

Студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського залучаються до виконання загальнокафедральних науково-дослідних робіт: збирають матеріал, обробляють результати експериментальних досліджень, готують статті, доповіді на конференції. Найбільш обдаровані студенти беруть участь у виконанні держбюджетних науково-дослідних робіт.

В університеті працює чимало студентських наукових гуртків та проблемних груп. До експериментальної роботи залучались об'єднання, що займаються вивченням питань педагогічної спадщини В. Сухомлинського та А. Макаренка; дослідницькі групи екологічного спрямування «За чисте довкілля», «По країнах та континентах»; соціально-психологічні студентські проблемні групи «Метеорит», «Корекція дезадаптованості», «Психологія спілкування», групи музично-творчого та естетичного розвитку «Сценічне мистецтво», «Педагогічний театр» тощо.

Під час проведення експерименту нами була розроблена програма кураторської роботи для викладачів ХНУ та ВДПУ, що передбачала заходи, пов'язані з темою дослідження, зокрема: «Посвята в студенти», «День учителя», «Фестиваль творчості першокурсників «Алло, ми шукаємо таланти!», «День факультету», урочиста церемонія вручення дипломів випускникам. Це сприяло розвитку соціальної та комунікативної компетентності студентів, покращенню міжособистісних відносин в групах.

Значення позааудиторної діяльності у розвитку особистості студента підкреслювали у своїх працях В. Анісімова, Л. Белікова, Л. Бобко, А. Бурим, Т. Глотова, О. Голік, Л. Кондрашова, А. Мудрик, Г. Овчаренко, В. Петрович, С. Савченко, В. Середа, Н. Сребна, Н. Стасенко, О. Чиж та ін.

Як підтвердили результати дослідження, великі можливості для формування професійно-педагогічної культури мають такі форми

позааудиторної діяльності: педагогічні інформації; диспути на педагогічні теми; читацькі конференції; усні педагогічні журнали, присвячені соціальному вихованню студентської молоді; бесіди за круглим столом; педагогічні дебати; конкурси педагогічної майстерності тощо.

Проаналізуємо, як виховна робота, що проводиться в Хмельницькому національному університеті, впливає на розвиток складових ППК.

Виховна робота у цьому вищому навчальному закладі спрямована на формування світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій студентської молоді, надання широких можливостей для опанування основами наук, багатством національної та світової культури, створення умов для вільного, природовідповідного, гармонійного розвитку, індивідуального та професійного самовдосконалення.

Після «Посвяти в студенти» кураторами груп була проведена бесіда, спрямована на те, щоб першокурсники зрозуміли, що саме від них залежить майбутнє держави.

Перший навчальний день у ВНЗ – День знань, від якого залежить подальше навчання студентів в університеті. Тому підготовка до цього свята тривала протягом декількох тижнів. Першокурсники ще не знають традицій ВНЗ, для них усе нове, несподіване. І дуже важливо, щоб вони відчули особисту приналежність до університету.

Конкурс презентацій студентських груп I-го курсу «Ми – нова генерація» допоміг усвідомити майбутнім соціальним педагогам, що вони – єдиний колектив, а студентські роки – одні із самих цікавих та наповнених змістом.

Після проведення бесід та засідань дискусійного клубу на тему: «Профілактика правопорушень серед студентів», «Створення молоді сім'ї та психологія стосунків в ній» підвищився рівень розвитку правової та конфліктологічної компетентності студентів.

Для пропаганди здорового способу життя спільно з відділом з виховної роботи було організовано та проведено для студентів інформаційні години

«Зроби свій вибір», «Вороги здоров'я». Це сприяло розвитку валеологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Для розвитку комунікативної компетентності разом із студентами підбрано матеріал та випущено стінгазету на тему: «Читати українською — модно! Розмовляти українською — престижно!».

З метою створення сприятливого соціально-психологічного клімату в студентських групах, удосконалення конфліктологічної та психолого-педагогічної компетентності нами була підготовлена добірка матеріалів та розпочата робота над проведенням тренінгу «Поведінка в ситуації конфлікту».

До Міжнародного Дня захисту дітей студенти – майбутні соціальні педагоги – розробили інформаційний лист на допомогу волонтерам «А чи знаєш ти...?» на основі статей Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права дитини, підготували благодійний конкурс «Танці з викладачами», зібрані кошти від проведення якого пішли на допомогу онкохворим дітям.

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського проводився цикл бесід «Пізнай самого себе», «Прийоми та засоби самовиховання», конкурси педагогічної майстерності та виховної творчості.

У Кам'янець – Подільському національному педагогічному університеті ім. Івана Огієнка ми приймали участь в організації «круглого столу», куди були запрошені соціальні педагоги міста, на тему: «Типові помилки соціальних педагогів – початківців». В його проведенні брали участь і студенти.

Велике значення у формуванні професійно-педагогічної культури має організація випуску студентських стінгазет. Ця робота є дуже важливою, оскільки майбутні соціальні педагоги, користуючись літературою та Інтернетом, обирають ті питання, що їх хвилюють.

Так, у студентській газеті «Сузір'я», що випускається студентами – ХНУ, знаходять відображення новини з практики, особливості організації

дозвілля студентів, волонтерська діяльність. Залучення до випуску стінгазет сприяло розвитку загальнокультурної, ціннісно-сміслової та інформаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Головною метою виховної роботи у ВНЗ є створення такого простору, в якому формуються особистісні якості майбутніх фахівців, розвивається та підвищується рівень професійно-педагогічної культури, виховуються етичні норми міжособистісного спілкування, толерантність.

Загострення соціальних проблем та відсутність досконалої системи надання соціальних послуг найбільш вразливим верствам населення зумовили появу добровільного руху - волонтерства. Його роль у соціальній сфері визнана на державному рівні і знаходить своє підтвердження в окремих законодавчих документах, зокрема, у законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», в яких наголошується про те, що добровільна праця волонтерів необхідна та суспільно корисна.

У 2003 році Кабінетом Міністрів України утворено Координаційну раду з питань розвитку та підтримки волонтерського руху [551], визначено термін «волонтер» як фізичну особу, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно-корисний характер, легітимізоване право волонтерів на їх залучення до надання соціальних послуг у відповідності з положенням, затвердженим Кабінетом Міністрів України, що регулює цю діяльність, передбачено право суб'єктів, які надають соціальні послуги, залучати волонтерів на договірних засадах для виконання цієї роботи [254].

На значну роль волонтерів у проведенні соціально-профілактичної роботи в дитячому, молодіжному і студентському середовищі, що спрямована на запобігання негативних явищ та подолання наслідків цих явищ, вказують вітчизняні та зарубіжні науковці.

Так, у працях І. Зверєвої, Г. Лактіонової, С. Савченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю [261; 366; 559].

Дослідження О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської [40; 92; 245; 289] розкривають технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності.

Особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді висвітлено у працях О. Кузьменка [348], С. Толстоухової та ін.

Як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій обґрунтовано волонтерство в працях Ю. Поліщука [513].

Особливості організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу досліджувались З. Бондаренко [78].

Зміст та напрями роботи волонтерів, аналіз особливостей соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп розкрито у дисертаційній роботі Т. Лях [396].

Тема доброчинності та волонтерства обґрунтована російськими науковцями Я. Лятюшиним, В. Митрофаненком, О. Митрохіною, Г. Оленіною та ін.

Багаторічний досвід волонтерства проаналізовано у працях зарубіжних авторів, зокрема: Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд тощо

Участь студентів у волонтерських програмах сприяє «розвитку умінь і навичок для самостійного життя та почуття громадянської відповідальності» (А. Астін, Б. Бітінас, Б. Вульфов, М. Гур'янова); формуванню цінностей, бажанню брати участь у волонтерській діяльності після закінчення ВНЗ.

На нашу думку, волонтерська діяльність забезпечує розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

Підготовка студентів до волонтерської роботи здійснюється через спеціально організовану практику, участь у благодійних акціях (А. Калачев, А. Ляшенко; М. Шакурова), акціях, спрямованих на збір і поширення інформації, проведення соціально-культурних заходів, участь у соціальних

проектах (І. Фокін); науково-дослідну діяльність (проведення наукових досліджень, участь у конференціях, підготовка рефератів, публікація тез і статей у наукових виданнях, реалізація соціальних проектів), комунікативну діяльність (індивідуальне та групове розв'язання проблемних ситуацій, «мозковий штурм», тренінг, дискусія, ділова гра).

Ефективними формами навчання студентів специфіки волонтерської роботи є безкоштовні юридичні консультації незаможним громадянам; організація дозвілля, «літніх майданчиків» для дітей з особливими потребами та дітей з малозабезпечених родин; робота в «бюро добрих послуг» з надання допомоги дітям і родинам, що перебувають у складній життєвій ситуації; залучення студентства до роботи на «телефоні довіри», супровід потерпілих від насильства в родині під час слідчих дій і в суді; організація добровольчих ініціатив, пов'язаних із запобіганням уживанню алкоголю та наркотиків школярами; участь у добровольчих службах шкіл; участь в акціях, спрямованих на надання послуг дітям і людям похилого віку тощо [666].

Особливість волонтерського руху в Україні полягає у тому, що найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері, є учнівська та студентська молодь. Участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу особисто здійснити внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах і програмах соціальної спрямованості.

У ВНЗ підготовка студентів до волонтерської роботи здійснюється у процесі навчання (під час вивчення фахових дисциплін) та в позааудиторній діяльності (участь у науково-дослідній роботі; навчання у школі волонтерів, діяльність тренерської студії); здійснення професійних функцій у позааудиторній волонтерській роботі в межах надання соціально-педагогічних, психологічних, інформаційних, просвітницьких, реабілітаційних, юридичних, дозвіллевих, освітніх послуг дітям, які їх потребують, шляхом проведення консультацій, бесід, різнопланових заходів:

театралізованих вистав, благодійних і трудових акцій, вуличних ігротек, агіттеатрів тощо [78, с. 7].

Найбільший досвід волонтерської роботи набуто в практиці діяльності соціальних служб для молоді. Поширеним напрямом добровільної допомоги є соціальна допомога інвалідам, сиротам, дітям, які залишилися без піклування батьків, дітям вулиці, особам, схильним до наркоманії та алкоголізму та ін. З цією метою реалізуються такі програми: «Діти вулиці», «Книжки для дітей - інвалідів», «Друзі по телефону», «Ігротеки для дітей - інвалідів», «Сторінки, що ожили», «Разом заради розвитку», «Сучасне розуміння життя та здорового способу життя» тощо.

Для здійснення волонтерської роботи, на думку З. Бондаренко, необхідні певні професійно-особистісні якості, зокрема: соціальна активність, толерантність, емпатія, альтруїзм, милосердя, вимогливість до себе та інших, комунікативність [78, с. 7].

І, як свідчать дослідження науковців і наші спостереження, волонтерська діяльність сприяє розвитку основних професійно значущих якостей особистості студентів, покращує їх ставлення до професії, а отже, відбувається процес формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Волонтерська праця вносить різноманітність у буденне життя, дозволяє відвернутися від щоденної рутини, стає допомогою в задоволенні таких потреб: контакти з новими людьми, самовдосконалення, виховання цінностей, виховання власне людини, що відбувається постійно.

Для студентів волонтерство є чудовою можливістю самореалізації. Адже потреба у самовизначенні та самоствердженні - одна з головних соціально-психологічних потреб особистості.

Майбутні соціальні педагоги практично пізнають основи демократії, у них формується поняття прав та обов'язків людини, виховується здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, усвідомлювати свою відповідальність, виявляти толерантність до поглядів

іншої людини, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами.

Як засвідчило проведене нами дослідження, студенти ВНЗ у переважній більшості працюють як волонтери в організаціях під час проходження практики. Досить часто після її закінчення деякі з них залишаються працювати волонтерами в цій організації.

Для майбутніх соціальних педагогів важливим є спілкування з професіоналами, знайомство з новими методиками і технологіями, тобто все, що може їм допомогти у подальшому стати висококваліфікованими фахівцями.

Рівень професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів визначається сформованістю професійних та особистісних якостей. Адже ППК, як синтез компетентностей та професійних якостей, є важливим показником високваліфікованого фахівця. Тому не випадково, що серед вимог, котрі висуваються до волонтерів, на першому місці знаходяться комунікабельність, сумлінність, відповідальність.

У процесі роботи над дослідженням ми вивчали досвід роботи волонтерських тренерських студій. Однією із кращих, на нашу думку, є волонтерська тренерська студія, створена з числа студентів Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка та діє протягом навчального року. Волонтерська група формується протягом вересня та розпочинає свою роботу з жовтня місяця.

Навчання здійснюється через участь у трьох секціях, а саме:

Секція 1. «Школа волонтерської майстерності»;

Секція 2. «Школа тренерської майстерності»;

Секція 3. «Майстерня добрих справ».

Навчання здійснюють керівники гуртка та тренери Всеукраїнського громадського центр «Волонтер» на базі Навчально-методичного центру соціально-психологічних тренінгів.

Секція «Майстерня добрих справ» працює без фіксованого графіку, оскільки її діяльність спрямована на впровадження соціальних ініціатив, запропонованих гуртківцями.

Діяльність гуртка скеровують викладачі кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Т. Лях і Т. Журавель.

Наведемо теми занять, що проводились науковим гуртком «Волонтерська тренерська студія» (секція «Школа волонтерської майстерності») протягом першого семестру 2009 - 2010 навчального року

1. «Знайомство».
2. «Милосердя, альтруїзм та благодійність – передумови волонтерства».
3. «Особистісний потенціал волонтера як умова успішної волонтерської діяльності».
4. «Комунікативна компетентність волонтера».

Вже самі назви тем свідчать про те, що діяльність наукового гуртка «Волонтерська тренерська студія» сприяє підвищенню рівня соціальної активності студентської молоді, набуттю компетентностей, що входять до складу професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Одним із напрямів волонтерської діяльності студентів ХНУ є робота з дітьми. Серед організацій, що працюють з дітьми, дитячі притулки, дитячі «Телефони довіри», підліткові клуби, реабілітаційні центри для хворих дітей та дітей – інвалідів «Школа життя», «Родинний затишок», надання волонтерської допомоги організації товариства Червоного Хреста України.

Члени волонтерських загонів надавали психологічну, моральну, емоційну, побутову допомогу дітям, інвалідам, літнім людям та іншим верствам населення, які потребують підтримки.

Особливістю загальноосвітньої школи № 8 м. Хмельницького є те, що в ній здійснюється інклюзивне навчання дітей. За такої освіти відбувається впровадження новітніх форм освіти, що надають можливість особливим дітям навчатися зі «здоровими» дітьми. Саме це й передбачає інклюзивна

освіта, що сприяє саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню дітей з особливими потребами в подальшому дорослому житті.

Суспільство потребує змін щодо сприйняття таких дітей оточуючими, що полягають в усвідомленні того, що головна проблема дитини з особливими потребами – у порушенні її зв'язку з навколишнім світом, обмеженні спілкування у соціумі, доступу до культурних цінностей, а інколи до елементарного навчання.

Це вимагає створення умов, завдяки яким навколишнє середовище стало б відкритим та доброзичливим до дитини з особливими потребами. Саме таким осередком гуманності, доброзичливості та щирості є волонтерська робота студентів майбутніх соціальних педагогів, що проводилась у ЗОШ №8, була зорієнтована на дитину з особливими потребами і реалізувалась методами соціально-психологічної діагностики й підтримки.

Для розвитку особистісного потенціалу дитини студенти проводили заняття, що моделюють ситуації повсякденного життя. На заняттях використовувалися методики, за допомогою яких здійснювалась психолого-педагогічна підтримка сприйняття дитини, створювалося таке середовище для дитини, де вона змогла б поступово набувати необхідний досвід, усвідомлювати та конструювати дійсність. У результаті своєї діяльності дитина більш комфортно почувається у соціумі.

Також одним із пріоритетних напрямів роботи волонтерів, які виявили бажання спробувати себе у роботі з дітьми з особливими потребами, була консультативна робота (просвітницька робота з батьками з питань вікових, психологічних, фізіологічних проблем розвитку дітей з особливими потребами) та реалізація індивідуальних програм підтримки та розвитку дітей з особливими потребами на основі комплексної діагностики при підтримці та супервізії. У процесі волонтерської роботи студенти дійшли висновку щодо необхідності участі у волонтерських заходах та важливості

такої діяльності для особистісного, професійного розвитку та власної самореалізації.

Крім того, ми помітили, що у цих студентів значно підвищився рівень соціальної, психолого-педагогічної та рефлексивної компетентностей.

У реабілітаційному центрі для дітей – інвалідів «Школа життя» волонтери допомагали у підготовці та проведенні соціально-виховних заходів, проводили консультативну роботу серед батьків, надавали допомогу педагогам у проведенні годин дозвілля з хворими дітьми.

Керуючись лише власним альтруїстичним бажанням допомогти людям, студенти - волонтери виконують важливу, соціально значущу роботу не тільки регіонального, всеукраїнського, але й міжнародного масштабу в контексті глобального значення волонтерського руху та постійного зростання уваги з боку світових інституцій.

Відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України щодо проведення щорічної Всеукраїнської акції з благоустрою «За чисте довкілля» менеджери волонтерського руху Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського розробили низку проектів під загальною назвою «Посади дерево». Усі запропоновані проекти об'єднали більше трьохсот волонтерів факультету.

Акції проекту «Посади дерево» передбачали попередню роботу (підготовка території для посадки дерев, проведення виховної роботи з учнями шкіл – інтернатів про важливість справи); висаджування дерев на території шкіл – інтернатів області, проведення лекцій для школярів з екологічної тематики. Це сприяло розвитку валеологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича з нагоди Всесвітнього Дня здоров'я студенти - волонтери успішно провели акцію «Заміни цигарку на цукерку». Перехожі з радістю віддавали цигарки з власних кишень, аби поласувати солодощами.

Згодом у приміщенні університету відбулось інтегроване т'юторне лекційно-пошукове заняття «Будьте здорові». Мета заходу – сформувати у молодих людей мотивацію до збереження, примноження та зміцнення власного здоров'я та популяризувати валеологічну культуру активного суспільства.

Спочатку волонтери розповідали про шкідливість тютюнопаління, алкоголізм та наркотичну залежність. А згодом мова пішла про хворобу СНІД – як наслідок відповідної поведінки молоді.

Всеукраїнський благодійний фонд «Серце до серця» за підтримки центральних та місцевих органів влади, громадських організацій, політичних партій, митців, підприємців та волонтерів з 17 до 23 травня 2011 року проводив Всеукраїнську благодійну акцію допомоги новонародженим дітям з різними вадами «Серце до серця». Цього року в Хмельницькій області акція супроводжувалась участю студентів - волонтерів вищих навчальних закладів для збору коштів під час масових заходів. За зібрані кошти було придбано та передано сучасне обладнання для неонатологічного відділення обласної дитячої лікарні (м. Хмельницький), що значно покращить якість надання лікувально-профілактичної допомоги дітям і забезпечить належний догляд за життям крихтих немовлят від народження.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії студенти реалізували волонтерський проект «Арт-лікар» для дітей молодшого шкільного віку, які тимчасово знаходяться на лікуванні в Хмельницькій обласній дитячій лікарні. До добровільної праці долучились активісти Всеукраїнської громадської молодіжної організації «Студентська республіка».

Починаючи з 2010 року, у цьому навчальному закладі проходять акції «Подаруй дітям книгу», присвячені Дню пророка Наума: «Наум, наведи на ум». Організатори акції разом із студентами зібрали і подарували книги з підписом, що передали вихованцям шкіл - інтернатів та дитячих будинків України.

Гуманність, гідність, доброчинність і чуйність – якості, що розвиваються у студентів - волонтерів м. Кам'янця – Подільського. Вони працюють для людей, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, моральної і соціальної підтримки.

У національному університеті ім. І. Огієнка щорічно відбуваються міські злети волонтерів, що мають на меті розгортання волонтерського руху та поширення досвіду у цій важливій справі. Інтерактивні вправи, новітні технології а також нові та цікаві ідеї створили атмосферу продуктивної праці та успішності у створенні спільного проекту.

Волонтерська діяльність сприяє формуванню професійно важливих якостей майбутніх соціальних педагогів, зокрема: чуйності, альтруїзму, толерантності; допомагає розвитку громадянської, психолого-педагогічної, соціальної, комунікативної та конфліктологічної компетентності. Волонтерство стає важливим елементом особистісного розвитку, допомагає підвищити високу емоційну стійкість майбутніх соціальних педагогів, формує вміння швидко й конструктивно орієнтуватися в складних ситуаціях.

Отже, позааудиторна діяльність забезпечує формування творчої, ініціативної особистості студентів, збагачує її духовний світ, створює належні умови для розвитку професійно-педагогічної культури.

4.3. Педагогічна практика як домінанта становлення і розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів

Концепція освіти XXI століття серед різних соціальних інститутів виокремлює сучасний інститут освіти, відзначаючи його провідну роль у реалізації темпів технологічного, економічного, політичного прогресу, що відображаються в культурі й духовності суспільства. В основу сучасної освітньої парадигми покладено такі пріоритети: саморозвиток, самоосвіта, само проектування, що суб'єктними складовими освітнього простору. Соціальний педагог – активний організатор виховного процесу має бути

здатним гнучко адаптуватися до мінливих умов професійно-педагогічної діяльності.

Практика займає важливе місце в підготовці майбутніх соціальних педагогів. Адже під час практики відбувається інтеграція теоретичних уявлень в галузі загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін, набувається особистий досвід роботи в реальних умовах, формуються необхідні професійні уміння і навички. Вона створює необхідні умови для безперервного освоєння професійної праці. Тому саме під час практики у студентів, в основному, завершується формування професійних компетентностей.

Педагогічна практика є основною ланкою в процесі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, що дозволяє підвищити рівень їх професійної готовності та намітити шляхи корекції виявлених проблем.

Важливою умовою формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності є педагогічне спілкування студентів з дітьми, можливе в процесі включення студентів в активну практичну діяльність у різних типах освітніх і соціальних установ. Неодмінною ознакою професійно-педагогічної культури соціального педагога виступає вміння співвіднести наявні знання з цілями, умовами й способами практичної діяльності.

Практична підготовка студентів передбачає розвиток мотиваційного компонента самостійної професійної діяльності майбутнього соціального педагога, формування психолого–педагогічної компетентності, оволодіння сучасними технологіями соціально-педагогічної роботи, що забезпечують успішність професійної діяльності. Обов'язковий компонент практичної підготовки – формування готовності студента до самостійної практичної діяльності через формування компетентностей за допомогою усіх видів практики. Не менш важливим, на нашу думку, є становлення індивідуального стилю професійної діяльності у відповідності до внутрішнього потенціалу студентів і вимог професії та формування умінь вибудовувати індивідуальну програму професійного саморозвитку.

Модель неперервної практичної підготовки містить не лише традиційні та визнані у багатьох навчальних закладах елементи, зокрема, практика, стажування у межах спеціалізації, але й істотні зміни й доповнення до теоретичних курсів, лабораторних, практичних і курсових робіт, що поєднуються з елементами практики концептуально, змістовно й організаційно, спеціально розроблені тренінги й семінари; обмін досвідом та науково-практичні й методичні конференції; волонтерську діяльність у професійних асоціаціях і громадських об'єднаннях [512, с.17].

В. Запорожець значний потенціал педагогічної практики розглядає в педагогічному, соціальному, особистісному планах. На думку автора, в педагогічному плані – це виконання функції створення широкого загальнокультурного емоційно-значущого для студента фону засвоєння основної освіти й предметна орієнтація майбутнього педагога в базисних видах діяльності з урахуванням його нахилів й інтересів. У соціальному плані – це посилення стартових можливостей майбутніх соціальних педагогів на освітньому ринку, сприяння визначенню їхніх професійних планів. В особистісному плані – це додаткова можливість збагачення особистості студента цінностями, накопиченими людством, можливість реалізації особистісних професійних потреб, корекція особистісних професійно значущих якостей [256, с.4].

Педагогічна практика дає можливість майбутньому соціальному педагогу здобувати нові знання й удосконалювати свої професійні вміння самостійно.

На нашу думку, педагогічна практика – це система навчально-виховної діяльності студентів у поєднанні з їхньою навчальною-пізнавальною діяльністю. Саме тому її метою є систематизація одержаних у процесі навчання знань у цілісне й гнучке утворення в процесі практичної діяльності. Професією соціального педагога можна опанувати тільки на індивідуально-особистісному рівні, тому виникає необхідність орієнтувати професійну підготовку фахівця на формування його особистості, обирати бази практики з

огляду на особистісні якості, мотивацію, потреби й інтереси кожного студента – практиканта.

Ю. Яблоновська визначає блок умінь, що формуються в процесі соціально-педагогічної практики: здатність знаходити контакт із людиною, групою, що перебувають у складній життєвій ситуації; здатність встановлювати стосунки, що відрізняються одночасно чуйністю й професіоналізмом, відносини, в яких присутні емпатія, вміння бачити першопричину негативних явищ у життєдіяльності особистості; здатність здійснювати соціально-педагогічну підтримку й захист; знання й використання ресурсів мікросоціуму; вміння здійснювати консультування індивіда, родини; здатність критично осмислювати й оцінювати свою діяльність, видозмінювати її в міру нагромадження досвіду [702, с.16].

Для повноцінної педагогічної практики необхідно враховувати, що взаємодія студента – практиканта й педагога – наставника має носити характер діалогу і базуватися на демократичних та гуманних принципах. Для цього необхідно залучати до керівництва практикою компетентних педагогів, які зможуть допомогти студенту сформуванню обов'язковість для діяльності знання, вміння, ціннісні орієнтації.

Формою практичного навчання має бути навчання на досвіді, що передбачає: спостереження за ситуацією або клієнтом; аналіз й узагальнення разом з педагогом – наставником результатів спостереження, участь разом з ним у соціально-педагогічній діяльності, самостійна діяльність студента; аналіз і самоаналіз результатів власної діяльності.

Навчання на досвіді передбачає вироблення важливих професійних умінь і навичок:

- комунікативні вміння – здатність входити в контакт, підтримувати спілкування за допомогою поваги, лояльності й співпереживання;
- інструментальні вміння – володіння письмовими та усними прийомами підтримки й захисту інтересів клієнта;

- аналітичні вміння – здатність виділяти головне, бачити проблему, висувати гіпотезу, збирати інформацію, розробляти план дії, реалізовувати його й оцінювати результати, здійснювати оперативну рефлексію.

Нині система організації педагогічної практики має бути більш гнучкою, динамічною, мобільною й адекватно реагувати на швидко мінливий попит на сучасного фахівця – соціального педагога.

Р. Вайнола педагогічну практику розглядає як процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, в яких створюються умови для випробування студентом себе в різних професійних ролях. Ефективність такої діяльності, на думку автора, полягає в тому, що вона максимально ідентифікується з майбутніми професійними завданнями [92, с.32-33].

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського виконання студентами дослідницьких завдань знаходить своє відображення при проходженні різних видів педагогічних та виробничих практик.

Зокрема, до програми педагогічної практики обов'язково входить науково-дослідна частина, що передбачає проведення педагогічного експерименту, закріплення умінь працювати з каталогами, бібліографічними покажчиками, накопичення та обробку матеріалу з педагогічних спостережень, застосування ефективних педагогічних методів, узагальнення та аналіз якісних і кількісних показників експериментальних даних, написання рефератів, наукових доповідей, курсових, дипломних робіт.

У Хмельницькому національному університеті під час навчання студенти напряму підготовки «Соціальна педагогіка» проходять такі види практики:

перший курс – ознайомча, соціально-виховна (волонтерська);

другий курс – соціально-виховна;

третій курс – соціально-педагогічна (діагностична), культурно-дозвіллієва;

четвертий курс – психолого-педагогічна (корекційна) у закладах освіти, психолого-педагогічна (профілактична);

п'ятий курс:

освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст” – фахова та переддипломна;

освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр” – науково-педагогічна практика у ВНЗ, науково-дослідна практика.

Базами практик у ХНУ є заклади освіти та соціального виховання, зокрема, Обласний центр соціальних служб сім'ї, дітей та молоді, Міський центр соціальної допомоги молоді, Центр реабілітації алкогольно- та наркозалежної молоді «Нове життя», «Родинний дім», літні табори відпочинку, дитячі клуби за місцем проживання, позашкільні заклади, молодіжні та дитячі об'єднання, Кримінальна міліція, Служба у справах дітей, Обласний притулок для неповнолітніх, Міський комплекс соціальної реабілітації і побутового обслуговування пенсіонерів, Центр наркозалежної молоді «Вікторія», центр реабілітації дітей-інвалідів «Школа життя», Палац творчості для дітей та юнацтва, Центр матері та дитини (по ранній відмові від дітей), Кризовий центр соціально-педагогічної допомоги, СЗШ I-III ст. для дітей – сиріт і дітей, позбавлених піклування с. Вовковинці, СЗШ I-III ст. для дітей – сиріт і дітей, позбавлених піклування с. Головчинці, загальноосвітні школи, навчально-виховні об'єднання та на комплекси, ліцей, гімназії.

Різні види практики мають на меті і виконання різних завдань. Наприклад, ознайомча практика, що триває протягом першого семестру, передбачає: поглиблення теоретичних знань студентів; ознайомлення студентів із сутністю й умовами роботи соціальних служб, організацій або їх складових частин; формування початкових навичок та умінь студентів під час ознайомлення з конкретними видами соціальної роботи; розвиток особистісних професійних здібностей соціального педагога, виховання почуття поваги до обраної професії, персональної відповідальності,

розвиток власної внутрішньої культури; початкове накопичення професійного досвіду; ознайомлення з науковими, прикладними та практичними аспектами діяльності соціального педагога; ознайомлення з головними напрямками діяльності соціального педагога; ознайомлення з принципами і методами роботи соціального педагога в усіх можливих сферах їх використання (галузях їх застосування).

Більш складним видом практики є культурно-дозвіллева, що починається після закінчення третього курсу, і має на меті: виявлення специфіки виховної діяльності в період канікул, відпочинку; закріплення і застосування знань з соціальної педагогіки, теорії та практики соціальної роботи; вивчення специфіки планування виховної роботи у тимчасовому колективі; формування і розвиток у майбутніх соціальних педагогів навичок педагогічного спілкування з дітьми та молоддю; формування професійних якостей соціального педагога (виявлення, прийняття і повага індивідуальних особливостей дитини, співпереживання її емоційним проявам, уміння бачити в ній співучасника педагогічного процесу, довіра, почуття відповідальності за доручену справу, організованість та дисциплінованість, вірність принципам і цінностям соціальної роботи); відпрацювання методів виховної роботи; вивчення сучасних технологій виховної роботи; здійснення самотійної практичної діяльності; формування творчого мислення; участь у науково-дослідній роботі з психолого-педагогічних проблем.

Важливим етапом у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів є переддипломна практика, метою якої є вдосконалення комплексу професійних умінь щодо напрямку спеціалізації в процесі самотійної роботи на посаді соціального педагога та під час виконання власної дослідницької роботи. До завдань переддипломної практики належать: допомога студентам в освоєнні функціональних обов'язків соціального педагога відповідно до напрямку спеціалізації і створення умов для набуття ними професійного досвіду, для самотійного

проектування і здійснення процесу соціально-педагогічної діяльності для розв'язання проблем конкретної особи чи групи, для формування мотивації до поглибленого вивчення теоретичних і методичних основ соціальної педагогіки; для розвитку стійкого інтересу до дослідно-експериментальної та науково-дослідницької роботи в рамках своєї професійної діяльності; для розвитку творчого підходу до самостійної професійної діяльності; для вдосконалення всього комплексу професійних умінь і особистісних якостей, які необхідні фахівцю, для закріплення норм і правил професійного етичного кодексу соціального педагога; для аналізу та узагальнення досвіду роботи соціальних педагогів та власного досвіду роботи в період практики, для проведення експерименту та дослідницької роботи з метою збору матеріалів для дипломних робіт.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання програми та індивідуального завдання. Письмовий звіт разом з іншими документами подається на рецензування керівнику практики від навчального закладу. Підсумки практики обговорюються на засіданнях кафедри.

Практика дозволяє майбутнім соціальним педагогам виявити позитивні сторони та недоліки своєї професійної підготовки, глибше усвідомити ступінь складності обов'язків, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, роль та значення особистісних та професійно-важливих якостей.

Результати нашого дослідження показали, що це завдання буде розв'язано більш успішно за таких умов:

- вибір та навчання керівників практики, до яких прикріплюються студенти;
- аналіз кожної проведеної студентом справи (аналізує соціальний педагог – наставник, група під керівництвом методиста) з позиції орієнтації на високий рівень професійно-педагогічної культури;
- контроль за виконанням студентами творчих завдань;

- підведення підсумків на підсумкових конференціях: обмін матеріалами з «педагогічних скарбничок»; виступи з творчими роботами («Школа й соціальний педагог сьогодні», «Культура мови соціального педагога», «Виховні можливості уроку» та ін.);
- попереднє формування потреби студентів в оволодінні загальною й професійно-педагогічною культурою.

Загальними цілями й завданнями педагогічної практики на всіх курсах є розвиток стійкого інтересу й любові до професії, закріплення й поглиблення теоретичних і технологічних знань у процесі їхнього використання при розв'язанні конкретних професійних завдань, формування значущої й діючої суб'єктної позиції, умінь і навичок здійснення професійної діяльності й гуманістично-зорієнтованої взаємодії, професійно-особистісне становлення.

Необхідність проведення практики, починаючи з першого курсу, зумовлена тим, що мотиви й цілі оволодіння професією актуалізуються в навчально-пізнавальній й у виробничо-практичній діяльності, тому в сучасній вищій професійній освіті необхідне не просте взаємодоповнення процесів освоєння й застосування професійно-педагогічної культури, а їхнє органічне взаємопроникнення.

Педагогічна практика, організована на молодших курсах, забезпечує занурення студентів у професійну діяльність, для виконання якої необхідна теоретична й технологічна підготовка. Вона сприяє становленню й розвитку у майбутніх соціальних педагогів ділових відносин з різними суб'єктами виробничого процесу: з вихованцями або клієнтами, зі своїми однокурсниками й колегами - професіоналами, методистами та ін. (причому останній варіант взаємодії забезпечує оптимальний перебіг перших двох варіантів).

Процесуально-часовий аспект занурення студентів у виробничу діяльність включає:

1. Конструювання програми практики. Воно здійснюється на базі групи ідей:

- у процесі прогнозування діяльності студентів створюються умови для врахування різних варіацій змісту, структури й дієвості кожної компетентності, яка входить до складу ППК. Тому підбираємо оптимальну індивідуалізацію завдань усередині групи студентів, що працює з конкретним складом вихованців або клієнтів;
- програмою практики передбачена багатопланова діяльність для того, щоб в ній актуалізувалися й закріпилися компоненти професійно-педагогічної культури студентів.

2. Організація й реалізація змісту діяльності студентів. Важливими умовами, що сприяють результативному виконанню діяльності студентів під час практики, є попереднє забезпечення методистами зацікавленого прийому студентів на базах практики.

Наприклад, соціально-педагогічна практика студентів – третьокурсників була організована у гімназії №1 та СЗШ №22 у класах, де навчаються підлітки. Учням цих класів потрібно було виконати завдання: підготуватись до участі в загальношкільному святі «Зустріч Зими з Весною» (скласти свій варіант віршів на мотив відомої пісні, змайструвати й придумати костюм Весни і Зими, приготувати творчі святкові привітання та ін.). Із приходом студентів учні побачили в них більш досвідчених і підготовлених людей, які зможуть різнобічно допомогти їм у проектуванні й творчому виконанні зазначених завдань.

Психокорекційний етап організовано у випускних класах початкової, основної й середньої школи (IV, IX й XI), а вчителям, класним керівникам, шкільному психологу, соціальному педагогу, учням та їхнім батькам було повідомлено про можливість одержання кваліфікованої допомоги у виборі напрямку подальшого навчання кожної дитини з урахуванням її потреб, можливостей і наявного в школі освітнього потенціалу.

Реальне включення кожного студента в різні види професійної взаємодії дозволило забезпечити в день проведення свята «Зустріч Зими і Весни» діяльність «Художніх майстерень», «Салону моди» й «Студії творчості». Паралельно з цим студенти підготували цікаву рекламу свого салону, студії або майстерні, тому що дітям було надане право індивідуального вибору того, чому вони хотіли б навчитися під час свята.

Було також визначене поле спільної професійної діяльності психолога, соціального педагога та студентів у підготовці спільного засідання педагогічної й батьківської ради за темою: «Комплектування класів на кожному ступені навчання й визначення необхідних позанавчальних загальношкільних творчих розвиваючих центрів (студій, майстерень, ансамблів, секцій, міжкласних об'єднань і т.д.)».

3. Розгортання цілісної системи професійної взаємодії студентів, що включала:

- вертикальні зв'язки (наприклад, студент – клас);
- горизонтальні зв'язки (наприклад, студент – колега – професіонал).

Цей рівень характеризується функціонуванням професійних взаємин і взаємодопомоги;

- обслуговуючі зв'язки (наприклад, студент – методист).

4. Результат практики. Він мав кілька етапів:

- актуалізація й закріплення теоретичних знань, їхнє застосування у взаємодії з вихованцями й клієнтами;
- актуалізація й закріплення знань про технології професійної взаємодії й відпрацьовування способів їхнього застосування;
- включення кожного студента в повний мікроцикл професійної діяльності, моделювання й реалізація ділових і міжособистісних взаємозв'язків у ньому;
- стабілізація й доповнення компонентів професійно-педагогічної культури.

5. Передбачення можливих негативних результатів, серед яких найбільш часто зустрічаються такі:

- розвиток ставлення до викладача – методиста в процесі практики при недостатній самостійності й пасивності студентів під час здійснення вертикальних і горизонтальних зв'язків;

- зміна бурхливої діяльності студентів у процесі практики періодом спокою після повернення до традиційного ритму навчальних занять.

6. Створення умов, що покликані усунути негативний вплив побічного результату практики. Це досягається в кілька етапів:

- у процесі практики проводиться серія методичних занять, семінарів і консультацій, що сприяють покращенню орієнтації студентів у способах передбачення й розв'язання виникаючих проблем, що призводить до підвищення їхньої активності, самостійності, упевненості;

- на заключній конференції кожного виду практики окреслюється перспектива наступного етапу взаємодії з вихованцями й клієнтами, ставляться конкретні завдання з підготовки до його успішного проведення;

- між різними етапами практики активізується цілеспрямована робота з поповнення скарбнички професійного прикладного матеріалу;

- вишукуються резерви для збільшення й раціонального розподілу в навчальному плані кількості часу, що відводиться на практично-зорієнтовану підготовку.

7. Створення умов, що дозволяють досягнути найбільший ефект від занурення студентів у професійну діяльність:

- потрібно моделювати такі завдання для студентів, виконання яких неможливо без активної взаємодії з вихованцями, однокурсниками й колегами - професіоналами;

- оперативний результат взаємодії студентів з учасниками виробничого процесу має актуалізувати наявні знання й уміння та виявляти відсутні, в результаті чого створюється оптимальна основа для взаємодії з викладачем – методистом;

- необхідно створити ланцюжок проміжних успіхів студентів для стійкого розвитку їхньої професійно-педагогічної культури.

На старших курсах педагогічна практика спрямована на досягнення таких цілей:

- оволодіння методичними основами видів і технологій діяльності соціального педагога;
- освоєння широкого арсеналу різноманітних методів і методик вивчення вихованців (клієнтів), інтерпретації одержаних результатів і використання їх з метою коригування професійної взаємодії з вихованцями й клієнтами ;
- набуття вмінь і навичок самореалізації, самоактуалізації в професійному процесі на базі індивідуальних якостей, спеціальних здібностей, інтересів;
- знайомство через систему ділових відносин з технологією ділового співробітництва з педагогічними працівниками, фахівцями психологічної служби освіти, можливість використати освоєні способи діяльності в процесі спільного обговорення актуальних проблем психолого-педагогічної діагностики навчання, виховання, розвитку дітей.

Для практичного закріплення гуманістичного стилю педагогічної діяльності надзвичайно продуктивним є цілеспрямоване культивування ціннісних аспектів професійної діяльності соціальних педагогів під час проведення відкритих виховних заходів студентів – практикантів. Подібна робота містила у собі:

1) підготовчий етап (актуалізація аксіологічних знань у процесі проведення занять педагогічного практикуму, соціально-психологічного тренінгу, складання системи «професійних табу (заборон)», власного плану професійно-особистісного самовдосконалення й т.д.);

2) основний етап (організація відкритих виховних заходів, діагностика, рефлексія, корекція ціннісного їхнього змісту досвідченими педагогами,

самодіагностика майбутніх соціальних педагогів, ведення ними щоденника й т.д.);

3) заключний етап (групова рефлексія за підсумками відкритих виховних заходів, оформлення звіту – самоаналізу, проведення підсумкового семінару, складання системи індивідуальних професійно-особистісних орієнтирів і т.д.).

Отже, необхідно проводити цілеспрямовану роботу з майбутніми соціальними педагогами, виходячи з особливостей соціально-педагогічної діяльності:

- підвищена емоційна напруженість, тривожність через високу ціну професійних помилок, неможливість повторення педагогічної дії, скасування або корекції зробленого невірною професійного кроку;
- відсутність можливості зупинити педагогічний процес, відстрочити його для того, щоб, наприклад, одержати консультацію або додаткову інформацію;
- вимога від соціального педагога миттєвої, професійно точної реакції;
- значний період прояву остаточних результатів педагогічної діяльності;
- постійна робота в умовах високого рівня невизначеності, велика розбіжність підсумкових результатів у подібних початкових умовах і реалізованих аналогічних технологіях.

Запропоновані нами зміст і технологія професійної діяльності сприяли перегляду системи професійних цінностей майбутніх соціальних педагогів. Розкриваючи свої позитивні якості (загальну ерудицію, пізнавальні, вольові якості та ін.), вони переконались у привабливості емоційно комфортної професійної взаємодії й закріпили при цьому новий ціннісний зміст.

Гуманістична спрямованість діяльності студентів проявлялася в спілкуванні з дітьми, у бесідах з ними на змінах і після уроків. У процесі виконання завдань з метою вивчення учнів, проведенні соціометричного

дослідження яскраво простежувалася спрямованість на вивчення як негативних, так і позитивних аспектів в характері, поведінці учня, щоб потім спиратися на ціннісні чинники під час спілкування з дитиною.

Аналізуючи взаємини педагогів з учнями, студенти у своїх письмових роботах відзначали значення професійно-педагогічної культури соціальних педагогів у вихованні дітей.

Результати нашого дослідження засвідчили, що в студентів відбулися зміни в мотивах вибору професії.

Якщо до початку експерименту переважними мотивами були в обох групах пізнавальні (інтерес до предмета) - 45% й 47% й утилітарні - 30% й 28% (в експериментальній і контрольній групах відповідно), то на цьому етапі на перший план в експериментальній групі вийшли професійні - 36% (у контрольній - 20%) і моральні - 32% (у контрольній - 18%) мотиви. В контрольній же групі, як і раніше, переважають пізнавальні (38%) і утилітарні (24%), і зниження їх за рахунок перших двох менш значуще, чим в експериментальній групі.

Відбулися зміни й у гуманістичній спрямованості особистості студентів.

Якщо до експерименту в експериментальній групі тільки 5% студентів оцінювали сформованість у себе гуманістичної спрямованості особистості п'ятьма балами, то після експерименту їх стало 25% (у контрольній групі 10% й 20% відповідно). Поставили собі оцінку «чотири» до експерименту 35%, після - 70% студентів.

Оцінили свій рівень гуманістичної спрямованості в «два» бали до експерименту 10% студентів, після експерименту ця оцінка вже була відсутня (у контрольній групі - 5% й 5%).

Якщо говорити про педагогічну позицію, що сформувалася у студентів, то в їхніх письмових роботах були такі висловлювання: «Я проти авторитарних відносин у школі – я за людські стосунки між соціальним педагогом й учнем, за виховання довірою, за педагогіку співробітництва».

Підсумкові роботи «Соціальний педагог, якого чекають» й «Що я хочу привнести в школу своїм приходом» показали, що студенти – першокурсники здебільшого прийняли модель соціального педагога високої професійно-педагогічної культури й налаштовані на її активне набуття в процесі професійної освіти.

Другий етап є основним і включає навчання студентів на 2-3 курсах. Його метою є формування в студентів установки на позицію соціального педагога – вихователя.

До основних завдань належать оволодіння професійними знаннями й уміннями на високому рівні, розвиток здібностей, удосконалення професійно-особистісних якостей з орієнтацією на модель соціального педагога високої професійно-педагогічної культури, формування гуманістичної педагогічної позиції.

На цьому етапі студенти здобувають теоретичні знання в галузі соціальної педагогіки: одержують уявлення про структурні компоненти соціальної педагогіки як науки, знайомляться із її категоріальним апаратом, методами соціально-педагогічних досліджень, сучасними тенденціями розвитку соціальної педагогіки; у них формується методологічна культура; розвивається педагогічне мислення [537].

Формувальний експеримент був продовжений із студентами 2-3 курсу. Анкетування в експериментальній і контрольній групах виявило досить низький рівень професійно-педагогічної культури студентів 2 курсу, виходячи з показників з її основних компонентів, а саме: психолого-педагогічної, соціальної, правової компетентності.

Самооцінка рівня професійно-педагогічної культури студентами обох груп виглядала так: відносно високий рівень – 9%; 10%; середній рівень – 84%; 86%; низький рівень – 7%; 4% (в експериментальній і контрольній групах відповідно). Більшість студентів недооцінювали значення ППК у вихованні школярів, не мали яскраво вираженого інтересу до педагогічних

дисциплін у цілому, не мали глибокого уявлення про окремі компоненти професійно-педагогічної культури й культури особистості як такої.

Ми вважали необхідним сформулювати в студентів установку на необхідність набуття теоретичних знань з соціально-педагогічних дисциплін на високому рівні, розвивати їхні педагогічні здібності, особистісні професійно значущі якості, вдосконалювати педагогічні уміння й оволодіння ними на творчому рівні більшістю студентів.

На нашу думку, необхідно виховувати у майбутніх соціальних педагогів потребу в самовдосконаленні, постійному самовідновленні шляхом самоосвіти й самовиховання.

Студенти – майбутні соціальні педагоги вже багато років проходять педагогічну практику в гімназії № 2 м. Хмельницького, де накопичено багатий досвід роботи з обдарованими дітьми. Гімназисти систематично беруть участь у творчих конкурсах, конференціях, семінарах, що сприяє формуванню творчих здібностей, ерудиції, бажанню розвиватися.

Саме тому студенти ретельно готувалися до таких зустрічей, що сприяло зростанню вимогливості до себе. Під час підготовки та проведення заходів із залученням обдарованої шкільної молоді люди ознайомилися також із досвідом роботи відповідних організацій та фондів. Успіх у проведенні такої роботи був можливим лише за умови постійного включення студентів у діяльність із засвоєння та використання цінностей.

Майбутні соціальні педагоги самі дійшли такої думки, що інформації, яка міститься в підручниках і методичних посібниках, недостатньо для успішної роботи, тому коло пошукової роботи потрібно розширити (шукати нову довідникову літературу, працювати з каталогами в бібліотеках, шукати інформацію в Інтернеті, відвідувати заходи за своїм профілем, котрі проводяться в місті).

Проведена робота свідчить про зміни в системі поглядів, переконань, розумінні цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнього соціального

педагога. Ці зміни мають суттєве значення для розвитку професійно-педагогічної культури особистості, вони свідчать про її якісно новий рівень.

Разом із робочою групою була розроблена наскрізна програма практичної підготовки студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка» (Див. Додатки), методичне забезпечення усіх видів практик.

Істотне значення для розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів є підготовка і проведення проектів. Разом із школярами студенти – практиканти визначали важливі проблеми в житті громади, обговорювали їх актуальність та вибирали одну з них для подальшого розв'язання.

Методом мозкового штурму старшокласники разом із студентами визначали найбільш актуальні та важливі проблеми в кожній сфері суспільного життя. Учні не лише обговорювали ці проблеми в класі, а й ділилися своїми міркуваннями з батьками, рідними, знайомими. Для з'ясування найбільш актуальних проблем вони проводили соціологічні опитування.

Під час загального обговорення школярами зверталася особлива увага на причини виникнення тієї чи іншої проблеми, її важливість для місцевої громади, перспективи розв'язання.

Як свідчать результати експерименту, під час вибору проблеми слід урахувувати такі соціально-педагогічні чинники:

- наскільки запропонована проблема важлива та актуальна для місцевої громади;
- чи буде цікаво школярам працювати над її розв'язанням;
- наскільки реальним та законним буде шлях практичного розв'язання проблеми.

Нами виділені такі основні групи проблем, що обирають учні та студенти: поблизу школи стоять рекламні щити, котрі рекламують тютюнові вироби та алкогольні напої; люди із травмами рухового апарату, які проживають у нашому населеному пункті, ізольовані від суспільства; в школі

– інтернаті відчувається нестача підручників та канцелярського приладдя для навчання тощо.

На основі аналізу проекту, складеного в довільній формі, стислого опису роботи над кожним із етапів, нами з'ясовано, що у більшості випадків після визначення теми дослідження старшокласники ознайомлювали громадськість (шкільний колектив, батьків, місцевих жителів, представників влади, ЗМІ тощо) зі своїм бажанням спільними зусиллями розв'язувати конкретну проблему. Як правило, це робилось на прес-конференції, шкільній лінійці, батьківських зборах, педагогічній раді тощо.

Метою другого етапу роботи учнів над проектом було дослідження обраної проблеми, тобто збір повної інформації, котра різнобічно її характеризує та актуалізує. У процесі його проведення студенти обговорювали з учнями усі можливі джерела інформації.

Спільними зусиллями визначалися найбільш доступні джерела інформації у конкретній ситуації й обговорювався характер можливої інформації із певного джерела.

Після того, як учні визначили основні джерела інформації за допомогою майбутніх соціальних педагогів, вони об'єднались у дослідницькі групи, відповідно до поставлених завдань. Кожній групі доручався збір необхідної інформації з окремого джерела.

Важливим було і те, що під час збору необхідного матеріалу школярі не обмежувалися інформацією з одних вуст, а зверталися одночасно до різноманітних джерел інформації.

Це пояснюється тим, що свідчення людей, різноманітні документи, матеріали преси є суб'єктивними і не завжди містять достовірну інформацію. Тому майбутні соціальні педагоги рекомендували учням звертатися до різних джерел інформації задля формулювання об'єктивних та вивірених узагальнень і висновків.

Наприклад, працюючи над проектом «Права дітей, залишених без батьківського піклування», гімназисти зверталися до таких джерел

інформації, як: шкільна бібліотека, архів управління освіти, Служба у справах дітей, Обласний центр соціальних служб для молоді, дитячий будинок тощо. Це дозволило школярам навчитися не лише збирати широкий спектр інформації, а й порівнювати та аналізувати її.

Важливим аспектом проектної діяльності було те, що під час збору різноманітної інформації студенти й учні часто спілкувалися із представниками місцевої громади, у процесі якого вони ефективно засвоювали головні правила ділового етикету та культури спілкування.

Третій етап роботи над проектом мав на меті визначення найбільш ефективного шляху розв'язання проблеми. Головним завданням цього етапу стала систематизація та аналіз одержаного матеріалу, планування діяльності щодо розв'язання проблеми.

Критично аналізуючи зібраний матеріал, учасники проекту визначали різні шляхи розв'язання проблеми та обирали серед них найбільш оптимальні.

З вересня 2005 року за кредитно-модульною системою організації навчання розпочали навчатись студенти першого курсу Хмельницького національного університету, що надало більші можливості для вдосконалення професійної підготовки майбутнього соціального педагога, підвищення рівня його культури.

Рішенням кафедри педагогіки і психології й ради гуманітарно-педагогічного факультету були внесені зміни в навчальні плани факультету, що передбачають реалізацію «наскрізного» підходу до розв'язання досліджуваної нами проблеми, безперервність і систематичність вивчення педагогічної теорії й проходження педагогічної практики впродовж усього навчання в університеті, «насиченість» її культурологічними й гуманістичними включеннями.

Важливою умовою, що дозволяє ефективно використати час, який відводиться на практику, є підготовка студентів до цього виду діяльності впродовж усього періоду навчання. Адже саме практична підготовка

ефективно впливає на формування професійно-педагогічної культури як змістовної характеристики особистості майбутнього соціального педагога та забезпечує її принциповий, системний розвиток.

4.4. Спецкурс «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» - складова формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів

Якісна реалізація соціального замовлення, соціальних потреб суспільства залежить від результатів функціонування та розвитку системи освіти. Тому визначення цілей і завдань навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах передбачає формування особистості майбутнього соціального педагога з високим рівнем професійно-педагогічної культури, яка забезпечує вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати й передавати цінності, особистісний розвиток.

Професійна підготовка покликана забезпечити розвиток світогляду майбутнього фахівця соціальної сфери, який володіє знаннями як фундаментального, так і прикладного характеру, є носієм загальнолюдських цінностей та норм; з належним рівнем моральної культури, професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності; здатного самостійно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та самостійно розв'язувати ті чи інші питання.

Занурення студента в контекст загальнолюдської культури, різних мов, видів мистецтв, способів діяльності у всій їхній своєрідності передбачає формування таких компетентностей, як: загальнокультурна, ціннісно-смилова, соціальна, громадянська, комунікативна, психолого-педагогічна, інформаційна, рефлексивна, валеологічна, правова, конфліктологічна, дослідницька, що входять до складу професійно-педагогічної культури.

У процесі навчання традиційно переважає теоретична частина та недостатньо розвинута практична складова. Найбільш поширена методика

викладання дисциплін психологічного та соціально-педагогічного циклу складається, в основному, з класичних лекцій, семінарів, заліків, контрольних робіт, екзаменів.

Серйозними недоліками викладання є зайвий академізм, формалізм, відірваність від наявного у студентів досвіду. Усунути їх, на нашу думку, може спецкурс як важлива форма навчання студентів старшокурсників.

Спецкурс — це курс, який вивчається студентами на старших курсах з метою оволодіння вузькоспеціалізованими, новітніми знаннями з певної науки, формування актуальних для певної спеціалізації умінь і навичок [655, с. 146].

У процесі проведення вступної лекції розглядаються мета і завдання спецкурсу, подається список літератури з основної проблеми, характеристика основних напрямів, шкіл, концепцій, визначається наукове і навчальне значення спецкурсу.

У зв'язку з тим, що спецкурс «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» не запланований навчальним планом, ускладнюється реальне співробітництво та взаємодія викладачів зі студентами, досягнення високої комунікативності, включеності кожного студента в навчальний процес, розвиток творчих здібностей, вироблення умінь і, відповідно, професійно-педагогічної культури в цілому.

Однак сучасна освіта вимагає від студентів не тільки знань основних понять, набуття певних умінь, навичок, але й розвитку педагогічних здібностей, сформованості творчої позиції, наявності власної точки зору на матеріал, що вивчається. Тому, якщо організувати навчання так, щоб студенти кожний раз відкривали щось нове, невідоме для них, зростатиме їх зацікавленість в навчанні, розв'язуватися проблеми з мотивацією, будуть досягнуті освітні цілі.

У традиційній практиці викладач значну частину заняття пояснює, ілюструє, опитує, дає завдання за зразком і дуже мало часу відводить на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Значну допомогу в організації

процесу навчання можуть надати лекції та практичні заняття з використанням методів активного навчання.

Головна спрямованість цих занять – особистісно-зорієнтована, що передбачає існування можливості для кожного студента вкладати в свою діяльність особистісний смисл та формувати власну позицію. Це дозволить створити умови для успішної самореалізації майбутніх соціальних педагогів в їхній подальшій діяльності.

Навчальна дисципліна «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» передбачає інтеграцію знань про культуру та її види, мистецтво виховання, творчість, здібності саморозвитку й самореалізації, оволодіння комунікативними вміннями, прогресивними технологіями педагогічної взаємодії та майстерністю управління виховним процесом.

Тому розробка та впровадження спецкурсу ««Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога», що розкриває не тільки традиційну проблематику становлення і розвитку професійно-педагогічної культури, дозволить виховати соціального педагога як творчу особистість, з нешаблонним мисленням, здатну повести за собою дітей. А це, як показує практика, відповідає реаліям сьогодення.

За усієї різноманітності існуючих систем навчання основними критеріями їхнього відбору та розгляду є природодоцільність, особистісна орієнтація та творчий розвиток студентів. Ці позиції тісно взаємопов'язані та відповідають сучасним гуманістичним тенденціям розвитку вітчизняної освіти.

Матеріал спецкурсу систематизовано за такими модулями.

Перший модуль: «Професійно-педагогічна культура як комплекс властивостей особистості соціального педагога»;

Другий модуль – «Професійно-педагогічна етика»;

Третій модуль: «Проектування педагогічної взаємодії».

Цей зміст, на нашу думку, дозволить значно розвинути суб'єктний досвід студентів.

Перший модуль збагачує знання студентів про професійно-педагогічну культуру, її роль, функції та структуру.

Зміст другого модуля розкриває сутність та зміст понять «педагогічна етика», «педагогічний такт».

Третій модуль допомагає майбутнім соціальним педагогам усвідомити місце педагогічної взаємодії в їхній професійній діяльності; сприяє побудові взаємодії з вихованцями в системі «людина – людина».

У кожному модулі конкретизована тематика, цілі, план, методи, форми, зміст заняття. Теми представлені варіантом лекційних та практичних занять. Вихід за рамки програми дисципліни реалізує принцип варіативності, який дозволяє студенту та викладачу розглянути найбільш цікавий аспект проблеми, що вивчається.

Головною метою лекційних занять є забезпечення студентів можливістю оволодіти уміннями та навичками використання теоретичних знань стосовно галузі, що вивчається.

Відмінністю запропонованих лекцій як форм роботи є активна участь студентів в колективному з'ясуванні винесених для обговорення питань та проблем. Практика показує, що найбільш складний та об'ємний зміст матеріалу успішно засвоюється у випадку грамотної організаційної побудови самої лекції.

Запропоновані варіанти лекцій ми визначили за такою схемою: тема, мета заняття, план, питання, що пропонуються для обговорення на лекції, основний зміст лекції, рекомендовані форми, методи навчання, питання для самоконтролю. Ця схема дозволяє максимально реалізувати творчі ресурси студентів, які із задоволенням приймають участь в групових формах роботи, що дозволяють зняти можливий психологічний дискомфорт та вселяють впевненість у власних силах.

Лекції, що заплановано в межах вивчення спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога», мають свої особливості. По-перше, під час лекції відбувається «добудова» викладачем до

цілісного теоретичного рівня тих проблем, що були сформульовані ним та студентами під час занять. По-друге, відбувається розгляд понять, категорій на основі порівняння. Так лекція стає більш продуктивною – у студентів виникають власні думки, сумніви, питання.

Практичні заняття зорієнтовані на закріплення вивченого теоретичного матеріалу та формування певних професійних умінь та навичок.

Під керівництвом і контролем зі сторони викладача студенти виконують конкретні завдання, вправи, моделюють ситуації професійної діяльності, розв'язують комплекс навчально-професійних завдань. Різновидом практичних занять є тренінги як система регулярних вправ, спрямованих на розвиток певних здібностей, умінь та навичок або їхнє удосконалення.

Тренінг вимагає відповідної підготовки та відповідального відношення зі сторони кожного студента. Запропоновані варіанти практичних занять визначено такою схемою: тема, мета занять, план, питання для повторення, тренінги, вправи, різні види ігор, моделювання ситуацій професійною діяльності, творчі завдання, рефлексія.

Одним із головних принципів, закладених в основу практичних занять, є: «не з дисципліною, що вивчається, до студентів, а зі студентами до дисципліни, що вивчається». Для того, щоб викладачу «йти зі студентами до дисципліни», цей спецкурс має бути представленим для них у привабливій й особистісно-значущій формі. За основу взято практичні завдання, що іноді не мають однозначного, заздалегідь відомого розв'язування.

Творча сила завдань, вправ, тренінгу, питань полягає в тому, що вони є початком розгортання навчальної ситуації, в яку поступово занурюються не тільки студенти, але й сам викладач. Разом зі студентами він намагається відшукати різноманітні стандартні і нестандартні шляхи й способи розв'язання ситуацій.

У кінці кожного практичного заняття подано рекомендації щодо організації рефлексії студентами своєї діяльності, що має відношення до

змісту заняття. Рефлексія не повинна бути епізодичною, рефлексивні операції виконуються протягом усіх практичних занять.

Після лекційних і практичних занять пропонуються завдання для самостійної роботи студентів (СРС). Вони спрямовані на організацію позааудиторної роботи, що привчає студента до виконання певного комплексу завдань поза існуючого безпосереднього оберненого зв'язку, коригуючих, контролюючих та оцінюючих дії викладача. Зі сторони викладачів передбачається відстрочений контроль під час спеціально відведених аудиторних годин.

Завдання мають різнорівневий характер: від репродуктивного – до частково-пошукового, від частково-пошукового – до творчого рівня. Більша частина завдань викладена в двох варіантах, що відрізняються за формою, але однакові за метою, складністю й змістом. Це дозволяє створити студенту ситуацію вибору завдання СРС відповідно до його інтересів, нахилів, здібностей.

У завдання для самостійної роботи студентів нами включено такі:

- роботу з навчальними посібниками, підручниками;
- роботу з періодичними виданнями;
- завдання, спрямовані на розв'язання педагогічних ситуацій;
- завдання для самодослідження;
- завдання, спрямовані на формування загальнонавчальних умінь;
- написання та захист есе;
- творчі завдання.

Серед форм контролю переважають, зокрема, перевірка конспектів студентів, доповіді, повідомлення на семінарах.

Головною метою спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» є формування самими студентами механізмів усвідомлення та фіксації своїх внутрішніх змін і прагнень до творчої соціально-педагогічної діяльності.

У рамках навчального процесу, побудованого на основі вищеназваних

підходів, спецкурс дозволяє студентам:

1. Розглянути основи професійно-педагогічної культури, етики; самовизначитися в освітньому просторі цієї дисципліни, висловивши власну позицію та особистісно-актуальну для себе проблематику.

2. Набути першого досвіду ефективної творчої соціально-педагогічної діяльності за допомогою відповідей на дискусійні питання, виконання завдань, вправ, завдань з СРС.

3. Познайомитися з формами і методами педагогічної роботи в режимі лекцій, практичних занять, під час яких використовуються організаційні форми та активні методи навчання.

4. Більш усвідомлено підійти до осмислення питань і в подальшому розробляти фрагменти занять з вихованцями більш продуктивно, з урахуванням досвіду.

У першому модулі розкриваються теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної культури педагогів і особливості професійно-педагогічної культури соціальних педагогів, вони отримують знання про зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери, розглядають структуру професійно-педагогічної культури з позицій компетентнісного підходу.

Другий модуль спрямований на оволодіння студентами знань про педагогічну етику та педагогічний такт, особливості педагогічної моралі, її принципи, специфіку реалізації принципів загальної моралі в сфері педагогічної праці; розкриває функції моралі, специфіку змісту етичних категорій, основи педагогічного етикету.

Третій модуль передбачає розуміння студентами сутності педагогічного спілкування та прийомів його оптимізації, стилі спілкування, методи, прийоми, засоби педагогічного впливу, взаємодії. Він забезпечує розвиток комунікативних здібностей соціального педагога, розкриває прийоми створення сприятливого психологічного клімату в колективі. Його зміст спрямовано на оволодіння знаннями про конфлікт, прийоми його

попередження та розв'язання, шляхи ліквідації наслідків конфлікту. Студенти вчаться проектувати педагогічну взаємодію, використовуючи прийоми непрямого впливу педагога.

Як переконливо свідчать результати дослідження, для розвитку усіх складових ППК дуже важливим є вивчення спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога».

Для його проведення можна застосовувати різні методи та форми навчання: традиційні форми роботи (лекції, семінарські й практичні заняття), нетрадиційні або інноваційні, що вимагають активної творчої діяльності студентів (ділові й рольові ігри, мікровикладання, самодослідження і психолого-педагогічна діагностика, проблемно-пошукове і ситуаційне навчання, мозкова атака, тренінги, коучинги); технології (проблемного навчання; проектного навчання; розвитку критичного мислення; когнітивного навчання; навчання в глобальному інформаційному співтоваристві).

Розвиток особистості студента передбачає і його власну активність у досягненні мети, самостійність її вибору. Тому педагогічна взаємодія, яку ми досягли завдяки вивченню спецкурсу, сприяла взаємному і плідному розвитку особистості викладача і студентів через спілкування та партнерство у спільній діяльності.

Висновки до розділу 4.

У процесі дослідження визначено, що формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів найбільш інтенсивно відбувається під час вивчення фахових дисциплін, а саме: «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Теорія та історія соціального виховання», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Основи профорієнтаційної роботи», «Робота соціального педагога в закладах освіти»,

«Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Основи педагогічної майстерності».

До технологій формування ППК майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі відносимо: технологію особистісно-орієнтованого навчання; технологію проблемного навчання; технологію проектного навчання; технологію моделювання майбутньої професійної діяльності; технологію «Портфоліо»; технологію професійного самофутурування; технологію посткомунікативної рефлексії; технологію занурення студентів у професійну діяльність; інтерактивні технології.

Найбільше становленню ППК сприяє застосування таких методів навчання: проблемні лекції; написання творів, есе; ситуативні тренінги; метод імажитивних дій; складання соціально-педагогічних ситуацій на основі особистого досвіду з їх подальшим обговоренням і розв'язанням; ділові ігри; соціально-педагогічні проекти; методика колективної творчої діяльності; заняття педагогічного гуртка; проведення самостійної роботи студентів з першоджерелами з наступним індивідуальним або груповим обговоренням; написання термінологічних диктантів; «мозкова атака»; «круглий стіл»; творчі лабораторії; використання педагогічної наративації (оповідання); проведення вечорів на валеологічну тематику; складання тезаурусів; диференціювання соціально-педагогічних понять; мікродослідження в школі; обговорення, розв'язання та програвання соціально-педагогічних ситуацій; включення студентів в дослідницьку роботу, починаючи з 1 курсу; захист індивідуальних соціально-педагогічних проектів; організація практичних занять із студентами, що проводяться безпосередньо в закладах освіти і виховання; виконання індивідуальних завдань під час проходження педагогічної практики; волонтерська робота; екскурсії до соціальних служб, закладів, установ, зустрічі з практикуючими соціальними педагогами.

До видів позааудиторної роботи, що забезпечують формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, належать: науково-дослідна робота, що здійснюється у межах студентського наукового

товариства; виховна робота – проведення заходів, спрямованих на реалізацію завдань виховання; волонтерська робота – участь в організації громадських заходів (освітньо-виховних, просвітницьких, екологічних, благодійних, культурно-розважальних, мистецьких тощо).

Розвитку ППК майбутніх фахівців соціальної сфери сприяє система неперервної практичної підготовки, яку доцільно здійснювати через різні види соціально-педагогічних практик, що проводяться протягом усього періоду навчання студентів за наскрізною програмою.

Для активізації розумової й практичної діяльності кожного студента, формування його професійного тезауруса, стимулювання особистісних якостей, розвитку усіх складових ППК важливим є вивчення спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога».

Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора: [138; 141; 143; 146; 151; 152; 153; 157; 158; 161; 165; 166; 167; 176; 177].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

5.1 Організація і методика проведення експериментальної роботи та визначення рівня сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Хмельницького національного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Загалом у процесі дослідження на різних його етапах взяли участь 892 студенти, 33 викладачі, 20 соціальних педагогів.

Експериментальна робота здійснювалася в кілька етапів, кожний з яких мав своє спрямування.

Перший етап – констатувальний – було спрямовано на розв'язання таких завдань:

- з'ясувати можливості навчального-виховного процесу ВНЗ щодо формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів;
- встановити методи діагностики, що дають можливість об'єктивно визначити рівень сформованості ППК майбутніх соціальних педагогів;

- визначити рівень сформованості ППК студентів – майбутніх соціальних педагогів.

Потрібно зазначити, що констатувальному етапу педагогічного експерименту було приділено значну увагу, через те що достовірність одержуваних дослідних результатів значною мірою залежить від початкових показників.

Перший етап педагогічного експерименту здійснювався впродовж 2 років. Його тривалість обумовлена необхідністю вірогідного визначення початкового рівня сформованості ППК майбутніх соціальних педагогів, вивчення якого дало можливість сформулювати групи в рамках основного експерименту.

У процесі формувального етапу, що проходив упродовж трьох років, – розв'язувалися такі завдання:

- реалізація в навчально-виховному процесі моделі формування ППК майбутніх соціальних педагогів;
- порівняння ефективності досліджуваної моделі ППК майбутніх соціальних педагогів із навчальними моделями, що традиційно застосовуються під час навчання майбутніх соціальних педагогів;
- вивчення впливу виявлених умов на ефективність застосування моделі формування ППК майбутніх соціальних педагогів.

Теоретичні опрацювання й осмислення питання формування ППК майбутніх соціальних педагогів дозволили нам виокремити низку припущень, що потребують дослідної перевірки.

Метою дисертаційного дослідження було перевірити, по-перше, ефективність побудованої моделі професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, по-друге, необхідність і достатність сформованого комплексу педагогічних умов її ефективного функціонування і розвитку.

В ролі експертів виступали викладачі вищеназваних ВНЗ, аспіранти, фахівці – практики, студенти – майбутні соціальні педагоги.

Від проведення дослідно-експериментальної роботи ми очікували одержати такі результати:

- обґрунтування мети, змісту, технології й критеріїв результативності освітньої підсистеми, що забезпечує зародження та становлення у майбутніх соціальних педагогів готовності і можливості розв'язувати професійні завдання; виокремлення педагогічних умов і механізмів переходу процесу оволодіння студентом професійно-педагогічною культурою в режим самоврядування;
- розробка дидактичного оснащення підсистеми програмами навчальних дисциплін і виробничих практик навчальними й практичними матеріалами, системою завдань, що сприяють формуванню ППК, банком контрольних і коригувальних завдань, методичними рекомендаціями для викладачів ВНЗ, методистів та студентів;
- розробку й втілення стратегії і тактики становлення та розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога, оцінка результативності створеної освітньої підсистеми.

Констатувальний діагностичний зріз дозволив встановити вихідний рівень сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, унаслідок чого були сформовані рівноцінні експериментальні й контрольні групи.

У процесі педагогічного експерименту з метою виявлення професійно-значущих мотивів діяльності студентів було проведено анкетування за методикою «Професійна готовність соціального педагога», запропонованою П. Шептенко і Г. Вороніною. Результати анкетування студентів першого курсу наведено в табл. М.1.1, четвертого курсу – у табл. М.1.2. (Див. Додаток М).

Аналіз результатів дослідження показує, що більше 66,7% першокурсників мали частково професійно-значущу спрямованість. Це свідчить про те, що в структурі їхньої спрямованості є професійно-значущий зміст, але він не домінує. Отже, якщо не забезпечити стабілізацію й

доповнення цих структурно-змістовних елементів, то вони не будуть затребувані й можуть поступово перейти з актуального в потенційний стан, а надалі будуть витиснуті.

Кількість першокурсників з дійсно професійно-значущою спрямованістю становить близько 16,7%. Як правило, ці студенти навчалися в профільних спеціалізованих класах і мають початкову професійну освіту. Вони здійснили вибір не тільки на основі наявних мотивів, а й з урахуванням оцінки власної придатності до обраного виду праці.

Приблизно така сама частина першокурсників мала професійно-незначущу спрямованість вибору професії. Їх спонукали або професійно-нестійкий зміст ситуативних мотивів, або намір одержати вищу освіту. В умовах домінування у ВНЗ фронтальних форм роботи із студентами цьому контингенту особливо необхідна адресна диференційована допомога в набутті професійно-значущих мотивів діяльності.

Між спрямованістю вибору професії й спрямованістю навчально-пізнавальної й професійно-практичної діяльності ми виявили співвідношення співпідпорядкованості. Це свідчить про те, що на базі одного типу спрямованості вибору професії формуються різні типи спрямованості оволодіння нею. За одержаними результатами лише студенти з дійсно професійно-значущою спрямованістю вибору повністю зберегли її в навчально-пізнавальній і частково в професійно-практичній діяльності.

Студенти із частково професійно-значущою спрямованістю вибору зберегли цю орієнтацію приблизно в 50% випадків; покращили її в навчально-пізнавальній діяльності біля 25% від цієї кількості студентів, а в професійно-практичній діяльності – біля 25% майбутніх соціальних педагогів; відповідно послаблена в навчально-пізнавальній діяльності біля 26% від кількості студентів цієї умовної групи, а в професійно-практичній діяльності – біля 27,5% майбутніх соціальних педагогів. У такий спосіб значна частина цих першокурсників поповнила склад умовних груп студентів із двома типами спрямованості, протилежними за професійною значущістю

мотивів.

Аналіз результатів анкетування студентів, що належать до третьої групи із професійно-незначущим типом спрямованості вибору професії показує, що й у цій групі відбулися зміни: збережена орієнтація в навчально-пізнавальній діяльності приблизно в 53,7% складу, а в 46,3% студентів стали домінувати частково професійно-значущі мотиви; у професійно-практичній діяльності збережена спрямованість приблизно в 66,7% студентів, а змінена на частково професійно-значущу спрямованість відповідно в 33,3%.

З метою оцінки професійних знань, умінь, особистісних якостей студентів нами було проведено анкетування, спрямоване на виявлення професійних знань, умінь, особистісних якостей студента. Результати анкетування наведено в табл. Н.1.1 (див. Додаток Н), оцінювання здійснювалося за п'ятибальною системою.

Результати дослідження свідчать, що вже в перший тиждень студентського життя починається складна робота з виникнення й зміцнення спрямованості на оволодіння професією. Під впливом співвідпорядкованості зберігається ціннісний зміст мотивів вибору професії, що перетворюється в зміст мотивів оволодіння професією, однак під впливом умов, створених у навчальному процесі ВНЗ, ієрархія динамічно змінюється.

Мотив – (лат. *motus*) – причина, що спонукає до діяльності, яка спрямована на задоволення певних потреб [537, с. 212].

Нині науковці стверджують, що будь-яка діяльність, у тому числі й навчальна, зумовлена одночасно багатьма мотивами, тобто полімотивована (В. Вілюнас, І. Імедадзе, В. Ковальов, В. Ляудіс, В. Петренко, М. Філіппов, Г. Хесс та ін.).

Довідникова література з психології визначає мотивацію як систему спонукань, що зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість [537, с. 212].

Мотиви діяльності соціального педагога різні, тому що вони виникають з широкого кола потреб і інтересів, котрі формуються в процесі суспільних

відносин. Цим і обумовлена суспільна значущість соціальних мотивів.

У мотивації діяльності важливим є її суспільний зміст, у процесі якого центр тяжіння перекладається з сфери наочної в план особистісно-суспільних відносин. Проте саме професійні мотиви є такими, що визначають решту мотивів, а професійні мотиви соціального педагога утворюють складну структуру.

Наше дослідження показало, що 86% студентів молодших курсів слабо розбираються в змісті вибраної професії соціального педагога, не мають достатнього уявлення її значущості для суспільства. До мотивів вибору професії «соціальний педагог» відносять мотиви, котрі не відображають її специфіку: прагнення працювати з дітьми – 14%; прагнення самореалізувати свої здібності – 12%; цікавість – 10%; уміння спілкуватися – 58%; бажання допомогти людям вийти з кризової ситуації – 6%.

Показник задоволеності професією соціальних педагогів – практиків також не значний. До мотивів, що виявляються в процесі творчої соціально-педагогічній діяльності, були віднесені: прагнення до співпраці – 44%; бажання оволодіти педагогічними ініціативами і новими технологіями – 24%; усвідомлення суспільної значущості результатів суспільної праці – 32%.

Специфіка професійних мотивів соціального педагога полягає в тому, що вони постійно інтегруються з етичними мотивами, оскільки спрямованість його професійної діяльності полягає в наданні допомоги і підтримки, наявності почуття обов'язку – людського і професійного та ін. Для соціального педагога, через його професійні обов'язки, головним змістом діяльності і значущим кінцевим результатом є допомога у розв'язанні проблем клієнта в процесі його соціалізації.

Принцип мотиваційного забезпечення процесу формування професійно-педагогічної культури соціального педагога є важливим тому, що з одного боку, є етичний кодекс, в якому відображено основні мотиви професійної діяльності й норми, котрим соціальний педагог має наслідувати, а з іншого – реальна практика і мотиви, що її детермінують. Проте ситуація, в

якій може опинитися соціальний педагог, не завжди вкладається в рамки певних інструкцій, правил, розпоряджень і т.д. Це, у свою чергу, вимагає від нього творчого підходу до розв'язання проблем.

Однак, якщо соціальний педагог як особистість відчуває потребу бути необхідним людям, уміє радіти успіхам і досягненням своїх клієнтів, відчуває потребу бути корисним і творити добро, то можна говорити, що йому властива позитивна мотивація.

Дослідження в галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи [287; 596; 598], переконують, що до системи мотивів соціального педагога належать альтруїстичні, соціокультурні, організаційні та інформаційні мотиви.

Альтруїстична мотивація – це завжди внутрішня особистісно-смилова мотивація, що описується поняттям смислоутворюючого мотиву. Проте альтруїстична поведінка ґрунтується на двох мотивах: мотиві морального обов'язку і мотиві співчуття. Ці мотиви слабо помітні за своїми зовнішніми поведінковими проявами, проте мають різний психологічний і соціальний зміст.

Для соціального педагога мотив морального обов'язку є продовженням професійного обов'язку і невід'ємним атрибутом професії. У фахівця соціальної сфери вимоги професійного обов'язку часто співпадають з його особистими інтересами, тому він усвідомлює обов'язок як необхідність, внутрішню потребу, моральний обов'язок. Тобто вимоги професійного обов'язку, що стали внутрішніми переконаннями соціального педагога, є визначальним духовним стимулом його діяльності. Вони змушують соціального педагога розглядати свої обов'язки ширше, ніж цього вимагає професійний обов'язок.

Діяльність соціального педагога зорієнтована на творче виконання своїх обов'язків. Адже він у більшості випадків стикається з неординарними соціальними ситуаціями, що не мають аналогів розв'язання і вимагають творчого підходу та відповідальності за проведені дії. Тому провідним в

мотивації цього типу є почуття особистої відповідальності соціального педагога за свої вчинки та їх наслідки перед собою, іншими людьми, суспільством і державою.

Так, відповідальність соціального педагога перед суспільством і державою має глибоку соціальну спрямованість і пов'язана з соціальною політикою. Тому його основним завданням є не тільки власна соціальна активність, а й забезпечення максимально активної, посильної участі клієнтів в діяльності на благо суспільства.

Відповідальність перед професією полягає в підвищенні престижу професії, створення про неї тільки позитивної думки з боку клієнтів, окремих громадян, держави, різних установ і т.д., оскільки на основі цих думок визначається майбутнє професії соціального педагога, її престиж і значущість в очах суспільства.

Відповідальність соціального педагога перед колективом, в якому він працює, накладає на нього певні зобов'язання, зокрема: узгодження своїх дій з дією колег, обмін досвідом і майстерністю, надання допомоги менш досвідченим працівникам, повага до кращих традицій колективу тощо.

Відповідальність соціального педагога перед клієнтом (вихованцем) і його близькими детерміновані соціальними обставинами, оскільки він потребує сприяння соціального педагога, котрий у свою чергу зобов'язаний надати йому допомогу. Тому соціальний педагог несе відповідальність за те, як складатимуться його відносини з клієнтом і його соціальним оточенням.

Не менш важливе місце в альтруїстичній мотивації займає мотив співчуття, заснований на вихованні ідентифікаційних та емпатійних здібностей людини. Реалізація мотиву співчуття неможлива без здійснення уявної постановки себе на місце людини, яка потребує допомоги, без співпереживання їй. Як показує аналіз досвіду діяльності соціальних педагогів, більше 90% клієнтів, в першу чергу, шукають співчуття, співпереживання. Проте даний мотив у соціального педагога має бути підкріплений силою волі. Така інтеграція дозволить соціальному педагогові,

по-перше, допомогти клієнтові повірити у власні сили, активно включитися в діяльність, підвищити свій особистісний потенціал і соціальну активність; по-друге, уникнути професійного «вигоряння».

З цим пов'язана соціокультурна мотивація, котра детермінує соціальні дії індивіда та підтримує його поведінкову активність. Її аналіз як соціокультурного процесу дозволяє розглянути детермінацію соціальних дій індивіда з погляду дії на нього системи норм і цінностей, рольового статусу, культурних традицій, його включеності в соціальні процеси.

Соціокультурна мотивація ґрунтується на мотивах:

- соціальних цінностей роботи: суспільна значущість і усвідомлення важливості виконуваної роботи (приносити користь людям і виконувати обов'язок перед ними); прагнення стверджувати себе через позитивну оцінку, думку оточуючих; прагнення здобути освіту і заслужити авторитет; прагнення усвідомлювати й удосконалювати способи взаємодії з членами колективу та клієнтами;
- матеріальних цінностей – стабільність робочого місця та його комфортна організація; стабільна заробітна плата і своєчасність її виплати; можливість підвищення кваліфікації. Перераховані мотиви дозволяють задовольняти потребу в просторовій організації, плануванні робочого і вільного часу.

У зв'язку з цим слушною для нас є думка Р. Шакурова, що «для особистості цінні емоційно значущі наслідки діяльності, наприклад: приємний відпочинок після напруженої роботи, добре виконана трудова операція, похвала керівника за сумлінність або надання допомоги іншому працівникові» [675, с. 48].

Важливого значення ми надаємо інформаційній мотивації. Адже в діяльності соціального педагога пошук і надання інформації – це певний вид допомоги, надаючи яку соціальний педагог приносить користь і виконує свої професійні обов'язки. Однак, у своїй професійній діяльності соціальний педагог виявляє свої індивідуальні особливості, реалізуючи себе,

задовольняючи потребу в творчому потенціалі. Ця мотивація викликана такими мотивами: доступність необхідної інформації та уміння з нею працювати; можливість надання інформації, потрібної людям; конфіденційна інформація, згідно якої соціальний педагог має право повідомляти відомості, одержані від клієнта і про клієнта лише з його згоди.

Вважаємо, що принцип мотиваційного забезпечення є визначальним у процесі формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога, оскільки він сприймає свою діяльність з точки зору не тільки загальнолюдських або професійних цінностей, а й виходячи з власної системи цінностей.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури, власний педагогічний досвід показав, що найбільш адекватними показниками сформованості навчальної мотивації є такі: співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів; усвідомленість мотивів – ступінь розуміння та осмисленості студентами власних спонукань; дієвість мотивів – готовність майбутніх соціальних педагогів до реалізації мотивів навчальної діяльності.

Також у процесі дослідження нами враховувались внутрішні та зовнішні, позитивні і негативні мотиви: професійний мотив, пізнавальний мотив, інтерес до знань, престижний мотив, мотив досягнення, почуття обов'язку, мотив самоствердження, прагматичний мотив, мотив самовипробування, почуття власної гідності, мотив самовдосконалення, демонстрація власних можливостей, вимоги викладачів, мотив уникнення неприємностей, мотив уникнення невдач, мотив уникнення осуду.

На нашу думку, оптимальним є комплекс мотивів навчальної діяльності, в якому внутрішні мотиви органічно доповнюються позитивними зовнішніми мотивами.

Чільне місце в структурі мотивації навчальної діяльності студентів посідають внутрішні мотиви. До внутрішніх мотивів належать спонукання, в основу яких покладено задоволення від процесу та безпосередніх результатів навчально-пізнавальної діяльності: пізнавальний мотив (прагнення

оволодівати новими знаннями та способами пізнавальної діяльності), інтерес до знань (прагнення до засвоєння способів набуття знань: інтерес до прийомів самостійного засвоєння знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції та раціональної організації своєї навчальної діяльності), професійний мотив (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією), мотив самовдосконалення (прагнення підвищувати власну компетентність, ефективність і майстерність), мотив самовипробування.

Зовнішні мотиви учіння безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності, проте також відіграють важливу стимулюючу роль: мотив досягнення (прагнення до успіхів у навчанні, перевершення рівня власних попередніх досягнень), престижний мотив, мотив самоствердження (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків, товаришів, досягти вищого соціального статусу в суспільстві), демонстрація власних можливостей (прагнення до реалізації власних потенційних можливостей і здібностей), почуття обов'язку (почуття відповідальності перед товаришами за результати власної пізнавальної діяльності), почуття власної гідності (прагнення бути не гіршим за інших товаришів).

Мотивація як рушійна сила людської поведінки, безумовно, посідає центральне місце в структурі особистості, пронизуючи її основні складові утворення: спрямованість, емоції, здібності, діяльність та психічні процеси. Проте не варто зводити проблему розвитку професійно-педагогічної культури лише до проблеми формування мотивації до вибору певної професії та діяльності. Складний діалектичний взаємозв'язок особистості й середовища, різних психічних властивостей і явищ, що зумовлюють перебіг процесу формування ППК, вказує на необхідність врахування кожного з її компонентів. Зміна хоча б одного з них призводить до зміни процесу формування професійно-педагогічної культури.

Для соціального педагога професійні цінності мають зливатися із загальнолюдськими, етичними, гуманістичними цінностями, тобто з

професійно-педагогічною культурою.

У процесі проведення дослідження перший блок діагностичних методик було спрямовано на виявлення мотиваційно-ціннісного критерію загальнокультурної компетентності особистості майбутнього соціального педагога, а саме – визначення вихідного (стартового) стану базових аксіологічних характеристик, що детермінують якісні, змістовно-технологічні параметри його майбутньої професійної діяльності.

Як показують результати дослідження, цей аналіз необхідно почати із простору формування професійно значущих потреб і мотивів майбутніх соціальних педагогів, а саме – з аналізу їхнього минулого досвіду, коли студенти виступали як об'єкти освітнього (у широкому змісті) процесу.

Досвід учасників різних педагогічних систем несе необхідну інформацію про вже засвоєні ціннісні ознаки таких понять як «школа», «учитель», «урок» і т.д. Отже, процес входження в педагогічну професію майбутній соціальний педагог починає не з «нульової точки», а з певної позиції, що окреслює певний простір його унікального досвіду, накопиченого ним як об'єкта зовнішніх педагогічних впливів, учасника різних виховних систем (родина, дошкільні заклади, школа, ВНЗ, інші навчальні заклади, суспільні, творчі організації й т.д.).

У процесі дослідження ми помітили, що в свідомості студента на основі минулого досвіду цінності педагогічної діяльності виявляються вже сформованими з різним ступенем успішності: від поверхневих ціннісних уявлень до особистісно прийнятих ціннісних переконань, свідомо відібраних за підсумками їх взаємодії з викладачами, педагогами, які реалізували на практиці різні ціннісні моделі професійної діяльності.

Аксіологічні структури свідомості майбутнього соціального педагога, на наш погляд, – це поле для серйозної цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, тому що спочатку зовнішні стосовно майбутнього фахівця цінності, цілі, зміст, форми професійно-педагогічної діяльності в процесі засвоєння неминуче співставляються, переломлюються,

зіштовхуються з адекватним минулим досвідом учасників педагогічних систем.

Тому діагностичний блок, спрямований на виявлення якості цього досвіду, містив в собі:

а) анкетування, інтерв'ю, бесіди з питаннями, пов'язаними з якістю минулого досвіду;

Наприклад: «Чи доводилося Вам у дитинстві, у шкільному віці захищати себе, відчувати приниження з боку дорослих – батьків, учителів? Чи були випадки фізичного, морального насильства з боку дорослих по відношенню до Вас, після яких Ви змінили своє ставлення до них? тощо».

б) метод асоціацій: «Напишіть по 3-5 слів, пов'язаних зі словами: школа / учитель / дитинство / дитячий сад / родина / учень / виклик до дошки / класний керівник тощо».

в) методику незакінчених речень: «Дитячі й шкільні роки назавжди залишаться в мене в пам'яті, як... Я думаю, що мої батьки рідко... Вихователь дитячого садку, займаючись з нами, завжди... У родині мені заборонялося... Школа для мене в пам'яті залишилася місцем, де... Головне, чому навчила мене школа, ВНЗ... Головну увагу під час навчання у ВНЗ викладачі приділяли ..., хоча, на мій погляд... тощо».

г) оцінку впливу шкільних учителів, викладачів, їхньої професійної майстерності, змісту й форм занять;

д) міркування типу «Моя родина», «Чим мені запам'яталася моя школа», «Учитель, якого я буду пам'ятати все життя», «Роки проведені у ВНЗ – найяскравіші в моєму житті», «Чому я обрав професію соціального педагога» та інші методики.

Ці методики не мають об'єктивного інструментарію для обробки й одержання максимально точних даних, але дозволяють визначити загальний знак, спрямованість минулого досвіду, який ми позначаємо як «негативний», «нейтральний», «позитивний», за допомогою методу незалежних експертів.

Різний зміст даного допрофесійного досвіду можна визначити як:

«негативний досвід» – переживання випадків негативного морального (фізичного) впливу, відчуття несправедливості дій інших стосовно себе, страх покарання за найменші провини, неприязне ставлення, недовіра до дорослих, опір їхній суперпозиції, відсутність досвіду комфортного довірливого спілкування, зовнішня детермінація (негативні санкції з боку дорослих та ін.) пізнавальної й соціальної діяльності;

«позитивний досвід» – досвід емоційно комфортної довірливої взаємодії з іншими, досягнення взаєморозуміння, спокійного доброзичливого ставлення дорослих, розумність обмежень, що супроводжується повагою до прав молодшої людини, відповідність педагогічних впливів індивідуальним і віковим особливостям;

«нейтральний досвід» – досвід, в якому відсутні стійкі позитивні та негативні переживання як чинники, значущі для процесу особистісного прийняття іншого (професійно-гуманістичного) змісту цінностей педагогічної діяльності.

Причому цей досить тривалий досвід може бути явним, усвідомленим, часто відрефлексованим, а може бути неявним, розмитим, проте в силу негативних переживань, що відбулися, підсвідомо містити негативні установки, уявлення, страхи, закріплені адекватними емоціями, що містять певні бар'єри для особистісного прийняття гуманістичного стилю педагогічної діяльності й т.д.

Для ілюстрації змісту, специфіки, результативності роботи вважаємо за необхідне навести окремі фрагменти дослідно-експериментальної роботи, проведеної нами (уривки деяких відповідей майбутніх фахівців соціальної сфери, соціальних педагогів – початківців і досвідчених соціальних педагогів, абсолютних і відносних показників, одержаних після обробки результатів діагностування, перевірки анкет, опитувальників і т.д.).

Наприклад, на питання «Школа для мене в пам'яті залишилася місцем, де...», є такі, що характеризують негативні переживання: «...де все

несправедливо, все не так, як має бути»/ «де неврівноважені вчителі тріпають нерви учням, яким немає ніякого діла до їхнього предмета...» або «Головне, чому навчила мене школа» – «не виділятися й захищатися»/ «поважати й підкорятися старшим»/»домагатися всього, особливо не викладаючись» або «не любити й остерігатися людей, а також співчувати тим, хто ще вчиться». Особливо характерні асоціації на «Виклик до дошки»: «коліна, що трясуться, страх, публічна ганьба»/ «погляд учителя, що ненавидить тебе за те, що дарма втрачає з тобою свій час» і т.д.

Що стосується сімейного досвіду, то, незважаючи на анонімність анкет, і завдань, тут відповіді найчастіше більше закриті, наповнені сильними внутрішніми переживаннями, але такі, що щадять власну пам'ять і свідчать про добре ставлення до найближчих людей, проте дозволяють їх віднести до одного із трьох блоків. Наприклад: «Спілкуючись із батьками, я дотепер ...» – «відчуваю себе винною, хоча не знаю, що я їм такого поганого зробила» / «упевнена, що вони завжди будуть чекати й любити мене / «вдячний їм хоча б за те, що вони мене часто не били» і т.д.

Результати обробки даних педагогічного експерименту вказують на значну кількість тих, що мають позитивний сімейний і негативний шкільний досвід. Така картина є природною, об'єктивною для родини, і нетиповою, суб'єктивною (в силу спрямованості діяльності конкретних педагогів і викладачів) для загальноосвітньої й професійної школи та підкреслює необхідність цілеспрямованої роботи з корекції ціннісних установок майбутніх соціальних педагогів, винесених ними з минулого досвіду.

Наступним діагностичним завданням було визначення якості, котру ми називаємо професійно-ціннісними орієнтаціями. Вона визначає учасника (або компонента) педагогічної системи, якому майбутній соціальний педагог свідомо або підсвідомо на підставі сформованих минулим досвідом установок надавав роль ціннісно-сміслового центра педагогічної діяльності взагалі й власної, зокрема.

Зміст професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього соціального

педагога ми визначали за допомогою *діагностичного інструментарію*, що включає як відомі й апробовані методики виявлення якості ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, ступеня її егоцентризму тощо, так і спеціально змодельовані нами питання й завдання, котрі прямо або побічно надають інформацію (розв'язання завдань з інтерпретації причин поведінки учасників освітнього процесу, аналіз аргументації вибору педагогічного розв'язання конфліктної ситуації, метод суджень).

Валідність даних методик, їх відповідність діагностичному завданню підтверджували відомості, одержані нами в ході коригувальної роботи, побудованої відповідно до концепції АСПО – активного соціально-психологічного навчання (Л. Петровська, Т. Яценко), виконання спеціальних психогімнастичних вправ і т.д.

Так, на виявлення якості професійно-ціннісних орієнтацій були спрямовані такі *методики*, як:

а) непрямі запитання, що визначають ціннісні переваги фахівця.

Наприклад: Що, на вашу думку, більш важливе для соціального педагога, у першу чергу: 1) налагодити контакт із колегами; 2) заслужити повагу й довіру батьків; 3) подружитися з вихованцями; 4) не втратити своє обличчя перед адміністрацією; 5) знайти рівновагу і т.д.;

б) методика вивчення ціннісних орієнтації М. Рокіча, що становить ранжування 18 термінальних й 18 інструментальних цінностей за ступенем особистісної значущості.

Наша інтерпретація полягала в диференціюванні обох списків за трьома блоками (особистісні інтереси, цінності професійної діяльності, цінності міжособистісних відносин) і співвіднесенні ієрархії одержаних списків із виділеним змістом блоків.

Ми продиференціювали їх за аналогічними 3-ма блоками.

в) тест Т. Пашукової на визначення індексу егоцентризму, що становить дописування 40 незакінчених пропозицій типу «Легше за все...», «Жаль, що...» тощо і подальший підрахунок у відповідях усіх «я», «мені», «мій», «моїх» та

ін. [490].

г) інтерпретація тесту Т. Гаврилової на виявлення емоційних переваг, яка пропонує проранжувати в порядку особистісної переваги 10 приємних переживань [490].

Важливим результатом діагностики цієї характеристики є виявлення достатньо значного відсотка носіїв егоїстичного типу професійно-ціннісних орієнтацій (на нашій вибірці – 23,4% й 39,9%) серед майбутніх соціальних педагогів. Це підтверджує необхідність адекватної психолого-педагогічної роботи з актуалізації процесу їх професійно-особистісної децентрації.

Простором і засобом актуалізації аксіологічних установок майбутнього фахівця соціальної сфери виступає адекватна якість і спрямованість його професійної діяльності, тому що саме в діяльності якості суб'єкта проявляються й одночасно формуються (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Тому необхідно виявити його ставлення до себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, вихованців, колективу.

Показником різного ціннісного змісту професійної діяльності майбутнього соціального педагога є тип її аксіологічної спрямованості, визначений нами як «індивідуалістичний», «раціонально-прагматичний», «колективістський». Аналізуючи якості професійної взаємодії, ми виявили такі діяльнісні прояви, поведінкові характеристики кожного типу:

1) індивідуалістична спрямованість – коли майбутній соціальний педагог сприймає колег як «перешкоду» своєї діяльності або ставиться до них нейтрально, не сприймаючи педагогічний колектив як самостійну цінність, ухиляється від спільних форм діяльності, надає перевагу індивідуальній роботі, обмежуючи контакти;

2) раціонально-прагматична спрямованість – коли майбутній соціальний педагог сприймає педагогічний колектив як засіб, що сприяє досягненню тих або інших індивідуальних (підвищення соціального статусу й т.д.) або виробничих цілей. Тоді педагогічний колектив оцінюється з погляду його «корисності» для суб'єкта, ефективності для розв'язання вузькопрофесійних

завдань. Надається перевага більше компетентним фахівцям, здатним надати допомогу, взяти на себе розв'язання складної проблеми або бути джерелом необхідної інформації;

3) колективістська спрямованість – коли майбутній соціальний педагог сприймає педагогічний колектив як самостійну цінність. На перший план для нього виступають професійні й соціальні проблеми колективу та окремих його членів, спостерігається зацікавленість як в успіхах кожного колеги, так і колективу в цілому, прагнення зробити свій внесок у загальну діяльність, виявлена потреба в колективних формах роботи.

Крім цього тесту, нами було *використано* включене спостереження за процесом педагогічної взаємодії, характером й спрямованістю активності студентів під час педагогічної практики, обробка даних якого також проводилась методом експертних оцінок.

Обробка результатів засвідчила: індивідуалістична спрямованість є у 23,9%, раціонально-прагматична – 42,7%, колективістська – 33,4% всіх респондентів.

У більшості майбутніх фахівців соціальної сфери на другому плані виявляються такі цілі професійної діяльності: оволодіння й реалізація особистісно-орієнтованих технологій виховання, методик колективного творчого виховання, освоєння їхніх психолого-педагогічних основ, розвиток загальнопедагогічних умінь і загальнокультурної ерудиції, техніки педагогічного спілкування гуманістичного стилю й т.д.

Важливим завданням дослідження є виявлення характеристики, що відображає якість і хід (динаміку) процесу особистісного прийняття гуманістичного стилю педагогічної діяльності.

Для нас предметом, відносно якого суб'єкт займає таку позицію, є запропоновані для осмислення, моральної оцінки й особистісного прийняття цінності гуманістичного стилю педагогічної діяльності. Тому ми назвали її професійно-ціннісною позицією.

Залежно від змісту прийнятого й реалізованого суб'єктом стилю

професійно-ціннісна позиція в порядку зростання міри прийняття гуманістичних професійних цінностей може бути, на нашу думку, така: «заперечливий», «нейтральний», «співчуваючий», «приймаючий», «активно приймаючий й актуалізуючий», що відображають можливі позиції суб'єкта.

Подібна диференціація позицій може сприяти визначенню відповідного змісту й методів цілеспрямованої роботи з майбутніми соціальними педагогами, побудованих на межі їх когнітивних і ціннісно-смыслових просторів, що сприяє поетапному переведенню в наступну «зону найближчого розвитку» як суб'єкта гуманістичного стилю педагогічної діяльності.

Засобом діагностики визначення професійно-ціннісної позиції, на нашу думку, виступає:

1) вербальна реакція на запропонований для засвоєння гуманістичний зміст цінностей педагогічної діяльності (обрані студентом позиції «незгодний», «невпевнений», «так, згодний» та ін. стосовно суджень, що позначають яскраво виражену гуманістичну, багато в чому педоцентричну парадигму педагогічних відносин);

2) діяльнісні прояви майбутнього соціального педагога під час проходження педагогічної практики, якість сприйняття, оцінки, аналізу професійно-ціннісної інформації, його емоційні реакції на ті або інші дії вихованців, педагогів, однокурсників, характер реалізованої ним комунікативної взаємодії.

Перша методика спрямована на пряме вербальне виявлення професійно-ціннісної позиції, інша (більше трудомістка, лонгітюдна) – на її уточнення й діяльнісне закріплення. Вивчення цієї якості проводилося з використанням спеціальних завдань, що вимагають співставлення із власною системою професійних цінностей і вибору реакції на моральне судження: «Соціальний педагог має не опускатися, а підніматися до дитячого нерозуміння, незнання, поважати дитячу об'єктивність». «Не можна порівнювати дитину ні з ким, ставити їй кого-небудь у приклад». «У спілкуванні з дитиною необхідно

виключити назавжди свою ворожість, негативні емоції, фізичне покарання» тощо.

Респондентові пропонувалося обрати одну з реакцій: «незгодний, неправильно», «може бути, не знаю», «швидше за все, правильно, не впевнений», «так, правильно», «повністю згодний, так завжди й роблю». Подальше уточнення якості виявленої позиції відбувалося під час включеного спостереження за якістю професійної й соціальної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери (емоційними реакціями, вербальними висловлюваннями під час проведення виховних заходів, семінарів та ін.).

Результати дослідження показують, що поведінкові характеристики майбутніх соціальних педагогів, які займають різні професійно-ціннісні позиції, такі:

«заперечливі» – з різною мірою активності, заперечливі або принижуючі об'єктивну цінність гуманістичного стилю педагогічної діяльності, що підтверджує цінність авторитарного або прагматичного стилю – 10,1%;

«нейтральні» – незаперечливі, але й не підтримуючі гуманістичний стиль, у силу або розмитості аксіологічних позицій, або недостатньої мотивації до їхнього перетворення – 17,1 %;

«співчуваючі» – пасивно схвалюють гуманістичний стиль, знаходять у ньому ціннісні ознаки, котрі частково співпадають з власною системою педагогічних цінностей – 35,9%;

«приймаючі» – активно схвалюють, позитивно оцінюють гуманістичні цінності педагогічної діяльності, готові до актуалізації адекватної її моделі – 25,0%;

«актуалізуючі» – активно й послідовно реалізують гуманістичний стиль педагогічної діяльності й соціальної поведінки в усіх ситуаціях професійної взаємодії – 11,9%.

Отже, є відсоток майбутніх соціальних педагогів, котрі заперечують або нейтрально сприймають цінності педагогічної діяльності. Це свідчить про

необхідність проведення відповідної коригувальної роботи зі студентами, спрямованої на усвідомлення ними гуманістичного змісту майбутньої професійної діяльності.

Після проведення експериментальної роботи кількість студентів з дійсно професійно-значущою спрямованістю оволодіння професією склала приблизно 33,3% від загальної кількості першокурсників. Ця група поповнилася за рахунок групи студентів із частково професійно-значущою спрямованістю.

Значні зміни відбулися в складі групи студентів із частково професійно-значущою спрямованістю, що поповнилася за рахунок приблизно половини складу двох груп із протилежною спрямованістю вибору професії. Ця група об'єднала від 40% до 50% від загальної кількості першокурсників.

Група студентів із професійно-незначущою спрямованістю оволодіння професією зросла приблизно у два рази, в основному, за рахунок студентів із частково професійно-значущою спрямованістю вибору професії й склала від 25% до 35% від загальної кількості студентів I курсу.

Аналіз одержаних результатів дозволив нам встановити наявність позитивної трансформації спрямованості як в експериментальних, так й у контрольних групах, однак темп динаміки й рівень професійної значущості змін відрізняється.

Кількість студентів з дійсною й частково професійно-значущою спрямованістю професійно-педагогічної культури в експериментальних групах плавно росте з першого до випускного курсів, а кількість студентів із професійно-незначущою спрямованістю зменшується. Це свідчить про те, що весь період навчання надає багато можливостей для збагачення професійно-значущого змісту мотивів і зміцнення їх впливу в загальній структурі спрямованості.

У контрольних групах з I до IV курсів зменшується кількість студентів з дійсною й частково професійно-значущою спрямованістю освоєння професійно-педагогічної культури, збільшується кількість студентів із

професійно-незначущою спрямованістю, однак у цей же проміжок часу кількість студентів з усіма типами спрямованості застосування професійно-педагогічної культури залишається приблизно на тому ж рівні.

На випускному курсі кількість студентів з дійсно професійною спрямованістю володіння професійно-педагогічною культурою спочатку відновлюється, а потім трохи збільшується; з такою самою спрямованістю застосування професійно-педагогічної культури зростає; із частково професійно-значущою і професійно-незначущою спрямованістю володіння професійно-педагогічною культурою симетрично повільно росте в протилежних напрямках; із частково професійно-значущою спрямованістю застосування професійно-педагогічної культури зменшується.

На нашу думку, це пояснюється дисбалансом теоретичної й практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійної діяльності. Педагогічна практика студентів – старшокурсників активно впливає на посилення професійної значущості спрямованості їхньої діяльності, але старт цих змін запізнився. З одного боку, упущені потенційні можливості молодших курсів, а, з іншого боку, період навчання, що залишився, малий для достатньої стабілізації й розвитку спрямованості.

Для оцінки результативності навчального процесу й обробки результатів педагогічних експериментів ми використали дослідження В. Кузнєцова і О. Кузнєцової [359-360], в яких обґрунтована кінетична модель реакції нейронної системи на інформаційні дії й описані адаптаційні процеси, що мають місце за інформаційних взаємодій людини з довкіллям. У першому наближенні реакція нейронної системи на інформаційні дії описується співвідношенням:

$$P(t) = \begin{cases} 0, & t < t_0 \\ 1 - e^{(-\mu(t-t_0))}, & t \geq t_0 \end{cases} \quad (5.1)$$

де t_0 – латентний період, що є часом затримки реакції біологічної системи на зовнішню дію; μ – константа експоненціального зростання відгуку

біологічної системи на зовнішню дію; $P(t)$ – вірогідність відгуку біологічної системи на зовнішню дію; t – час.

На рис. 5.1 представлені результати щодо реєстрації виконання контрольного завдання. Результати експерименту добре описуються закономірністю, в процесі якої $t_0 = 17,3$ (min), $\mu = 0.212$ (1/min).

Зіставлення результатів експериментальних досліджень, виконаних різними авторами за останні 100 років, з цим співвідношенням дали добрі результати, що підтвердили його справедливості та дозволило використати цю закономірність у процесі оцінки результативності педагогічного процесу [96].

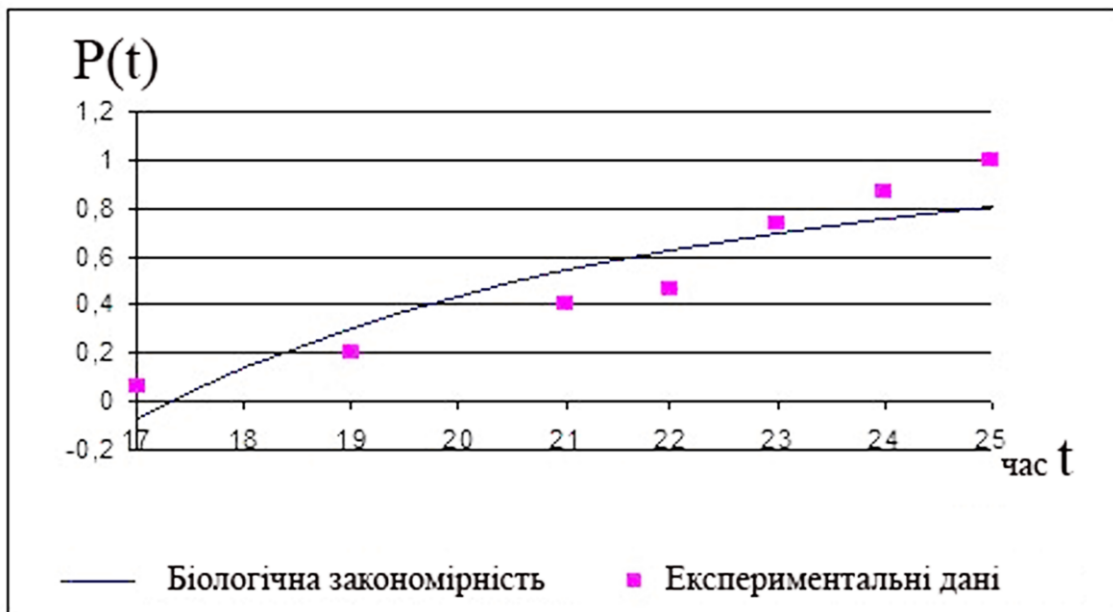


Рис. 5.1. Закономірність навчання

Щоб одержати більш повне уявлення про якість процесу навчання в експериментальних і контрольних групах, введемо кілька спеціальних показників. Найважливішим є кінцева якість засвоєння знань студентами. Якщо середня оцінка групи з урахуванням тестового зрізу за коефіцієнтом засвоєння становить Y , а розкид оцінок щодо середнього значення δ , то показник за якістю засвоєння, можна подати у вигляді: $X = Y - \delta$, тобто як середній бал групи.

За результатами проведеного експерименту середня оцінка експериментальних груп становила 4,7 бала, а контрольних груп – 3,8 бала.

Також було розраховано коефіцієнт за алгоритмом функціонування в структурі пізнавальної діяльності студентів обох груп.

Для експериментальної групи коефіцієнт ефективності склав $K_{\text{ef.експ.гр.}} = 0,87$, у контрольної групи $K_{\text{ef.контр.гр.}} = 0,73$.

Мети можна досягти тоді, коли управління процесом засвоєння забезпечує її реалізацію. Для оцінки цього чинника було обчислено коефіцієнт ефективності за алгоритмом управління $K_{\text{ef.}}$. Для респондентів експериментальних груп цей коефіцієнт становив $K_{\text{ef.експ.гр.}} = 0,88$, а респондентів контрольних груп $K_{\text{ef.контр.гр.}} = 0,57$.

Для визначення рівня сформованості ППК майбутніх соціальних педагогів групі експертів пропонувався тест з деталізованими показниками за кожним із компонентів і критеріїв. Експертна оцінка здійснювалася за чотирьохбальною шкалою за кожним показником залежно від ступеня його здійснення: 0 балів – показник відсутній; 1 бал – показник виявляється рідко і не досить виражено; 2 бали – виявляється неодноразово і досить виражений; 3 бали – показник виявляється завжди і його виражено оптимально. Коефіцієнт ППК майбутніх соціальних педагогів $K_{\text{ППК}}$ визначався за формулою

$$K_{\text{ППК}} = \frac{n}{N}, \quad (5.2)$$

де n – сума балів виставлена експертами, N – максимально можлива кількість балів [320].

На основі експертних оцінок, анкетування і тестування були визначені рівні ППК майбутніх соціальних педагогів за такою схемою: низький рівень (0,2-0,45); середній рівень (0,46-0,59); високий рівень (0,6-0,8); творчий рівень (0,81-1). Майбутній соціальний педагог, який досягнув творчого рівня,

прагне до самостійності в пошуку необхідної інформації; добре орієнтується в усіх видах інформаційних ресурсів; із різних джерел швидко знаходить необхідну інформацію, ефективно її інтегрує і структурує в оптимальній формі; здатний презентувати навчальну інформацію в цікавій і доступній для клієнтів (вихованців) формі.

Опрацювання результатів дослідження методами математичної статистики показало, що найвищі коефіцієнти ППК майбутніх соціальних педагогів підтверджують ефективність комплексу педагогічних умов використання розробленої моделі формування ППК майбутніх соціальних педагогів.

Якщо оцінити ППК майбутніх соціальних педагогів за критеріями її сформованості, то з табл. 5.1 видно, що у формуванні ППК майбутніх соціальних педагогів контрольних і експериментальних груп переважає когнітивний критерій, а найбільший приріст кількісних показників ППК майбутніх соціальних педагогів відбувся за особистісним критерієм. Це пояснюється позитивним впливом комплексу педагогічних умов використання розробленої моделі формування ППК майбутніх соціальних педагогів, сформованих у процесі дисертаційного дослідження.

Таблиця 5.1

Сума балів і коефіцієнти ППК майбутніх соціальних педагогів за критеріями

Критерії	Сума балів		Коефіцієнт		Різниця коефіцієнтів
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
Мотиваційно-ціннісний	8,7	12,3	0,45	0,77	0,32
Когнітивний	15,9	25,3	0,63	0,85	0,22
Особистісний	25,7	47,4	0,47	0,78	0,31
Поведінковий	7,9	21,4	0,23	0,66	0,43

Принципово важливим є той факт, що в процесі підготовки соціальних педагогів нові знання мають даватися не «до відома», не просто для збагачення теоретичних уявлень, а насамперед, для розширення можливостей

студентів розв'язувати особистісні чи професійні проблеми, що постають перед ними.

Для цього можна запропонувати, наприклад, такі форми здобуття студентами знань. Лекційні варіанти: проблемна лекція, лекція удвох, лекція-прес-конференція, лекція з наперед запланованими помилками, «просунута» лекція тощо. Або: семінар-дискусія, семінар-дослідження, «мозковий штурм» як евристична форма семінару та ін. Лише в цьому випадку студенти можуть виробити вміння і навички самостійного науково-практичного пошуку (навчитися «міркувати», розв'язувати нестандартні проблеми) і залишатися активними впродовж усього творчого процесу. Отже, бажано замінити стратегію підготовки студентів – майбутніх соціальних педагогів «від знань до проблеми» на стратегію «від проблеми до знань».

Метою професійного становлення і розвитку ППК майбутніх соціальних педагогів є формування стійких рис особистості, характерних для майбутньої діяльності. Специфіка професійної діяльності соціального педагога полягає в тому, що вона спрямована на надання допомоги іншим. Соціальний педагог не просто працює з людьми, а впливає, змінює їх. Тому й професійне становлення студентів – майбутніх соціальних педагогів має свої особливості, свою специфіку.

Процес їхньої підготовки має передбачати не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування професійно важливих рис особистості фахівця, тобто центральною ланкою системи підготовки має бути особистісна готовність до професійної діяльності, що інтегрує всі інші елементи цієї системи. Наголосимо, що саме вона передбачає наявність у соціального педагога потреби і можливості діяти не від себе, а від клієнта та його проблеми, тобто певну особистісну децентрацію. Для цього в процесі підготовки студентів до професійної діяльності необхідні: по-перше, розв'язання особистісних проблем майбутнього фахівця, що збільшують його суб'єктивізм та упередженість в оцінюванні особистості клієнта та його проблеми. І по-друге – формування нового ставлення до себе та інших

людей, нового бачення проблем, нового типу мислення – гнучкого, не фіксованого на жодних нормах, стандартах, більш широкого, оптимістичного, центрованого на клієнті. Цей бік професійної підготовки неможливий без переживання студентами досвіду особистісних змін, особистісного зростання.

Для оцінки ефективності формування ППК майбутніх соціальних педагогів скористаємося методом групових експертних оцінок, в якому експертами аналізується використання розробок психолого-дидактичного оснащення підсистеми програмами навчальних дисциплін і виробничих практик, навчальних і практичних матеріалів, систем завдань, що сприяють формуванню ППК, банків контрольних і коригувальних завдань, методичних рекомендацій для викладачів ВНЗ, методистів та студентів.

Для оцінки ефективності формування ППК майбутніх соціальних педагогів використовувався метод групових експертних оцінок. Експертам запропонували такі запитання, що дозволяють оцінити рівень сформованості ППК майбутніх соціальних педагогів (Див. Додаток Ж).

Було визначено коефіцієнти компетентності експертів, що відповідно становлять: 0,8; 0,7; 0,8; 0,6; 0,9; 0,8.

Результати анкетування наведено у вигляді таблиці (матриці опитування) для шести експертів із кожного питання анкети (табл. 5.2). Розрахунки в матриці опитування зручно вести, використовуючи електронні таблиці Excel. Сумарну кількісну оцінку наведено в табл. 5.3.

Таблиця 5.2

Результати анкетування експертів

Питання анкети	Експерти											
	1		2		3		4		5		6	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	0,32	0,64	0,14	0,49	0,48	0,72	0,12	0,42	0,45	0,72	0,40	0,72
2	0,32	0,64	0,14	0,56	0,40	0,72	0,12	0,42	0,45	0,81	0,40	0,64
3	0,40	0,56	0,14	0,56	0,48	0,64	0,64	0,14	0,56	0,40	0,72	0,64

Продовження таблиці 5.2

Питання анкети	Експерти											
	1		2		3		4		5		6	
4	0,24	0,64	0,21	0,49	0,32	0,64	0,56	0,14	0,56	0,48	0,64	0,64
5	0,32	0,24	0,42	0,36	0,63	0,40	0,64	0,21	0,49	0,32	0,64	0,56
6	0,24	0,24	0,48	0,27	0,81	0,32	0,64	0,28	0,56	0,48	0,64	0,64
7	0,32	0,18	0,42	0,18	0,63	0,24	0,24	0,42	0,36	0,63	0,40	0,72
8	0,40	0,36	0,63	0,40	0,72	0,32	0,24	0,48	0,27	0,81	0,32	0,72
9	0,24	0,27	0,81	0,32	0,73	0,72	0,18	0,42	0,18	0,63	0,24	0,72
10	0,32	0,18	0,63	0,24	0,72	0,56	0,12	0,48	0,18	0,63	0,32	0,64
11	0,26	0,18	0,63	0,32	0,64	0,48	0,36	0,72	0,24	0,64	0,40	0,56
12	0,49	0,72	0,24	0,64	0,21	0,49	0,32	0,64	0,35	0,63	0,24	0,64

Таблиця 5.3

Сумарна кількісна оцінка

Питання анкети	Експерти											
	1		2		3		4		5		6	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	0,5	0,9	0,5	0,8	0,6	0,9	0,2	0,7	0,5	0,8	0,5	0,9
2	0,2	0,7	0,5	0,8	0,7	0,9	0,2	0,7	0,5	0,9	0,5	0,8
3	0,4	0,8	0,3	0,8	0,6	0,8	0,3	0,8	0,2	0,7	0,4	0,8
4	0,3	0,8	0,6	0,7	0,4	0,8	0,4	0,8	0,4	0,8	0,3	0,6
5	0,4	0,8	0,4	0,8	0,6	0,8	0,3	0,9	0,3	0,8	0,6	0,7
6	0,3	0,9	0,5	0,9	0,4	0,8	0,3	0,8	0,3	0,8	0,4	0,8
7	0,4	0,7	0,3	0,7	0,5	0,7	0,4	0,7	0,4	0,7	0,5	0,9
8	0,5	0,7	0,4	0,7	0,4	0,8	0,4	0,8	0,3	0,9	0,4	0,9
9	0,6	0,8	0,3	0,9	0,3	0,8	0,6	0,7	0,3	0,8	0,3	0,7
10	0,4	0,8	0,3	0,8	0,3	0,8	0,2	0,6	0,4	0,8	0,4	0,8
11	0,5	0,7	0,4	0,7	0,4	0,7	0,5	0,9	0,3	0,9	0,5	0,9
12	0,4	0,8	0,4	0,9	0,3	0,7	0,4	0,9	0,4	0,7	0,3	0,7

Показники за всіма виділеними критеріями в контрольній та експериментальній групах наведені у табл. 5.4.

Таблиця 5.4

Показники щодо контрольної й експериментальної груп

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pi(КГ)	2,8	2,6	2,2	2,4	2,6	2,2	2,5	2,4	2,4	2,0	2,6	2,2
Pi(ЕГ)	5,0	4,8	4,7	4,5	4,8	5,0	4,4	4,8	4,7	4,6	4,8	4,7

Як видно з гістограм (рис. 5.2-5.4), показники у експериментальних групах з усіх питань вищі, ніж у контрольних групах, що підтверджує позитивну динаміку формування професійно-педагогічної культури ППК майбутніх соціальних педагогів.

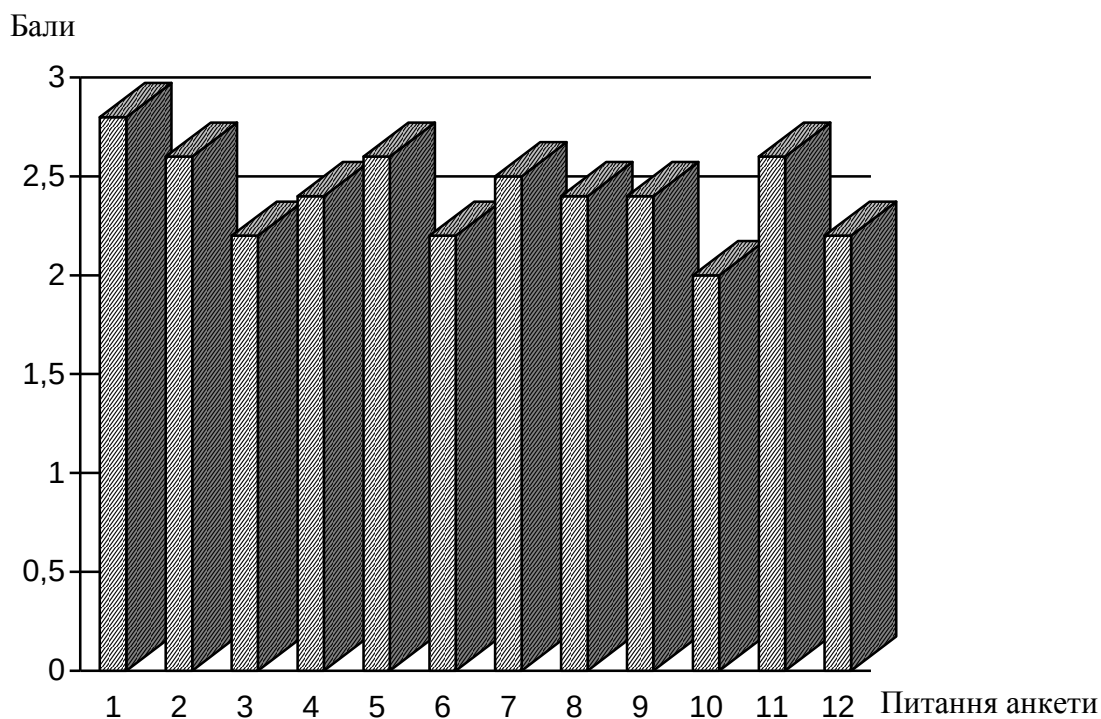


Рис. 5.2. Розподіл даних (контрольна група)

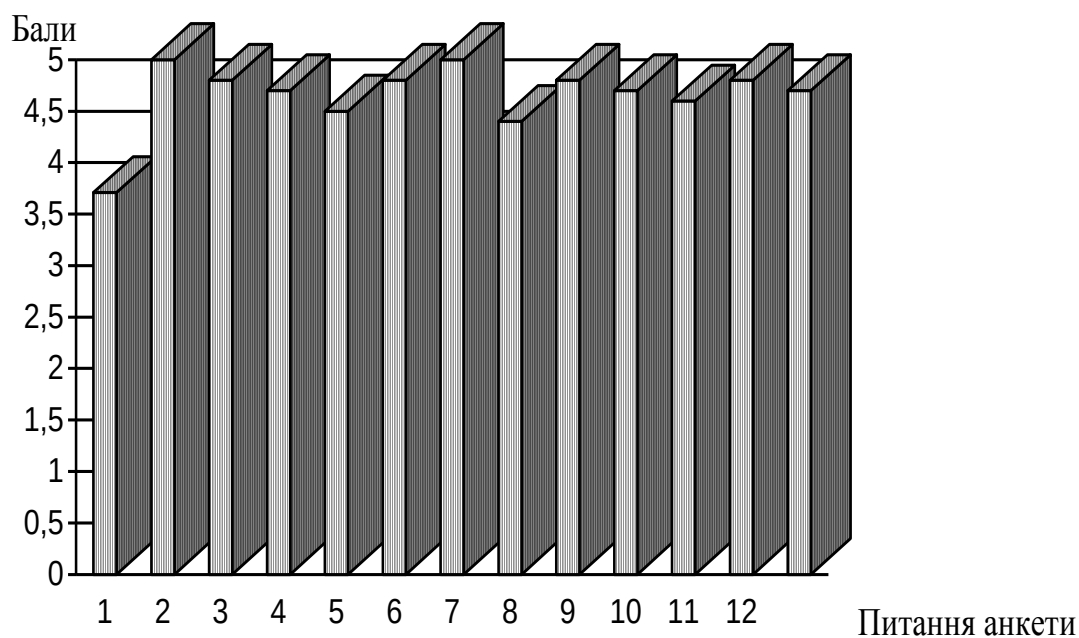


Рис. 5.3. Розподіл даних (експериментальна група)

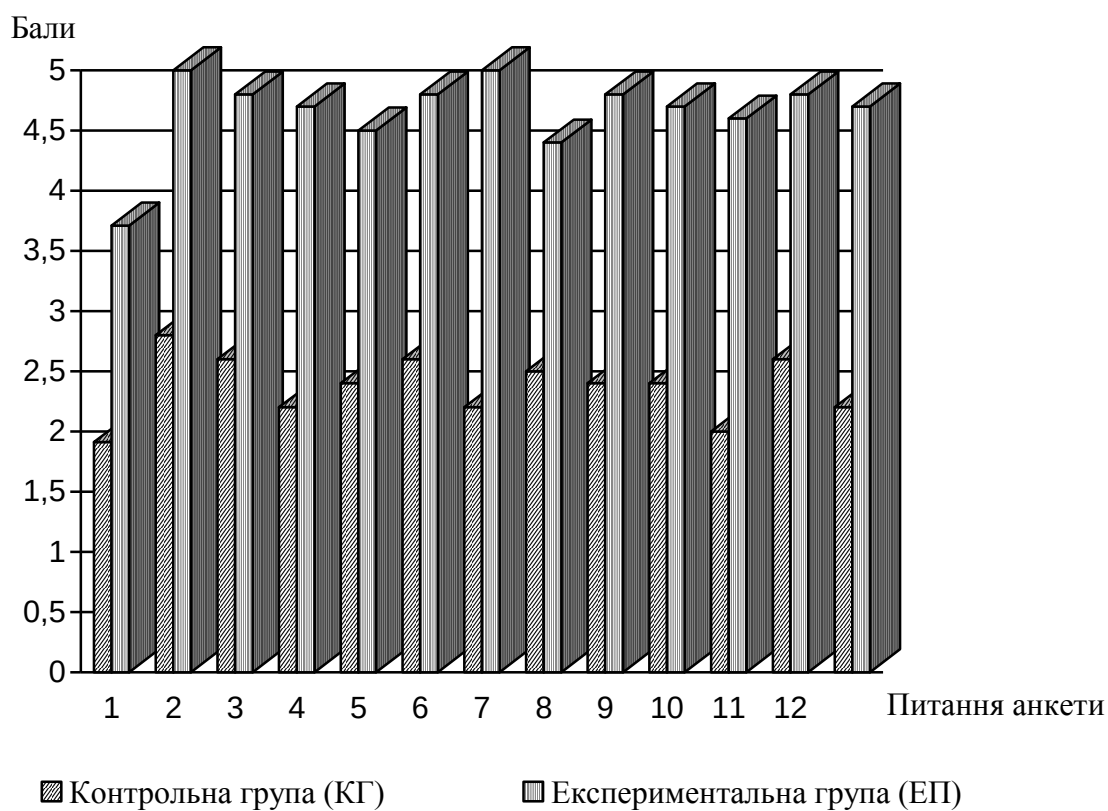


Рис. 5.4. Розподіл даних (контрольна й експериментальна групи)

Порівняння показників з формування ППК майбутніх соціальних педагогів у експериментальній і контрольній групах дозволяє констатувати, що запропонована модель формування ППК майбутніх соціальних педагогів забезпечувалась за додержання педагогічних умов її реалізації в колективній діяльності викладачів і майбутніх соціальних педагогів через організаційні механізми навчально-виховного процесу і сприяла підвищенню якості професійної підготовки студентів.

Аналіз виконаних студентами завдань, результати анкет, опрацьованих з використанням методу групових експертних оцінок, дозволяє дійти висновку про сформованість ППК майбутніх соціальних педагогів і готовність їх застосовувати свої знання, вміння та навички у майбутній роботі й розв'язанні різних професійних завдань.

До того ж проведення експерименту показало, що в комплексі, сформованих у процесі дисертаційного дослідження, педагогічних умов використання розробленої моделі формування ППК майбутніх соціальних педагогів укладено об'єктивні можливості стимулювання пізнавальних, професійних та інших потреб і мотивів, і навіть розвитку здібностей і фахових умінь.

Результати експерименту підтвердили, що педагогічний процес, побудований з урахуванням професійно орієнтованих мотиваційно-стимулюючих ситуацій, сприяє формуванню ППК майбутніх соціальних педагогів, зміні професійної позиції майбутнього фахівця, стилі професійного мислення, і виявляється як «усунення установок» зі змістовно-процесуальних аспектів навчального спілкування на цілісно-змістові.

Встановлено, що значний вплив на формування ППК майбутніх соціальних педагогів мають засоби навчання, особливо інтерактивні методи. Практика підтвердила, що для реалізації можливостей методів навчання служать прийоми, пов'язані зі спонукаючою функцією: роз'яснення цілей діяльності, постановка інформаційних і проблемних запитань, створення проблемних ситуацій, організація роботи з інформаційними джерелами

різного роду, застосування знань на професійній основі, використання цікавих та ігрових форм занять.

Досвід застосування комплексу, сформованих у процесі дисертаційного дослідження, педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів показав, що для формування ППК майбутніх соціальних педагогів та їхньої готовності до професійної діяльності велике значення мають прийоми, засновані на спілкуванні, взаємодії викладача і студентів за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій. За допомогою цих прийомів створюється певна атмосфера, виробляється особливий стиль взаємовідносин викладача і студентів.

На розвиток ППК майбутніх соціальних педагогів впливають внутрішньокolleктивні стосунки, що охоплюють: організацію колективної роботи із планування і виконання спільної прикладної діяльності; проведення колективного обговорення підсумків роботи; завдання щодо взаємоконтролю і взаємодопомоги; застосування та поєднання різних форм співпраці, включаючи використання методу проектів.

Формуванню ППК майбутніх соціальних педагогів і готовності до професійної діяльності перешкоджають: емоційна бідність навчального матеріалу, що презентується; невисока компетентність викладача, його невміння висвітлювати професійні питання, незацікавленість у роботі; надмірна повторюваність одних і тих самих однотипних засобів чи прийомів; одноманітні завдання; відсутність оцінки; недоброзичливе ставлення викладача до студентів.

І навпаки, включення в навчально-виховний процес елементів творчості, мотиваційно-стимулюючих ситуацій формує у студента самостійність оцінок, гнучкість мислення, ініціативу, сприяє формуванню ППК майбутніх соціальних педагогів і готовності до професійної діяльності.

З метою ефективного формування ППК майбутніх соціальних педагогів необхідно спрогнозувати їхню майбутню діяльність, яка передбачає:

- створення умов, що сприяють прояву (ситуація пошуку, стимулювання і заохочення) самостійності;
- навчання вмінню використовувати реальні джерела фахової творчості;
- набуття особистого досвіду, критичне осмислення зробленого, аналіз політики та виправлення помилок;
- уведення в навчальний процес спеціальних елементів, що мотиваційно орієнтують навчальну діяльність студентів на вивчення і практичне оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками;
- використання цілісної системи методів організації навчальної діяльності студентів.

Досвід інноваційного навчання студентів молодших курсів показує, що за допомогою його форм, методів і засобів можна досить ефективно розв'язувати низку завдань, що складно досягти у традиційному навчанні:

- формування як пізнавальних, так і фахових мотивів та інтересів;
- виховання системного мислення фахівця, в тому числі цілісне розуміння як природи й суспільства, так і свого місця у світі;
- надання цілісного уявлення про професійну діяльність.

Як показують наведені результати, у процесі дисертаційного дослідження істотно зросла готовність студентів експериментальних груп розв'язувати професійні завдання та можливість застосовувати ППК.

Отже, використання освітньої підсистеми становлення й розвитку професійно-педагогічної культури призвело до одержаних результатів. Вони виявляються в істотному рості професійної значущості спрямованості процесу оволодіння фахом й умінь студентів експериментальних груп освоювати й застосовувати ППК.

На основі порівняльного аналізу результатів студентів

експериментальних і контрольних груп нами виділено провідні тенденції формування ППК, уточнено педагогічні умови й механізми, що забезпечують конструктивне розв'язання проблеми дослідження:

- переорієнтація освітнього процесу у ВНЗ з моносуб'єктної на полісуб'єктну парадигму, тому що спрямованість та уміння кожного майбутнього фахівця здійснювати професійну діяльність є продуктом спільної колективної діяльності суб'єктів освітнього-професійного процесу й суб'єктів одержання професійної допомоги й послуг;

- спрямованість освітньо-професійної програми на використання потенціалу всіх циклів дисциплін і видів практик у ВНЗ для розвитку індивідуальної неповторності ППК;

- наступність і взаємодоповнюваність навчально-пізнавальної, імітаційно-моделюючої й виробничо-практичної діяльності майбутнього соціального педагога, що забезпечують єдність його теоретичної й практичної підготовки до здійснення професійної праці;

- гуманістично зорієнтована діагностика й самодіагностика професійного становлення й розвитку, що передбачає розробленість параметрів і показників ППК; доступність необхідних методик, засобів обробки та інтерпретації результатів; гарантія конфіденційності; наявність фахівців-консультантів; затребуваність результатів у процесі визначення індивідуальної стратегії й тактики оволодіння професією;

- використання системи суб'єктно-реалізаційних, змістовно-технологічних і предметно-результативних завдань як засобу становлення компонентів ППК; встановлення між ними зв'язків, що забезпечують єдність і наступність теоретичної й практичної підготовки фахівця в процесі всього періоду навчання у ВНЗ та подальшого саморозвитку;

- психолого-педагогічне забезпечення функціонування механізмів стабілізації, доповнення й професійно-значущої трансформації спрямованості й умінь оволодіння професією, їх синтез у процесі розвитку ППК.

Аналіз результатів експериментальної роботи дозволяє зробити такі висновки:

- відбулися зміни в мотиваційній сфері студентів, зокрема, мотивів професійної діяльності;
- вдалося значною мірою усунути «прогалини» в знаннях студентів, що були на початковому етапі навчання;
- використання рефлексії на всіх етапах підготовки дозволило студентам усвідомити особливості майбутньої професійної діяльності, характер професійно важливих якостей і рівень їх розвитку в кожного майбутнього соціального педагога.

В експериментальних і контрольних групах кількість студентів з високим рівнем професійно-педагогічної культури плавно зростає. В експериментальних групах кількість студентів із елементарним і репродуктивним рівнем професійно-педагогічної культури симетрично збільшується в протилежних напрямках з I по III курси й, в основному, стабілізується з незначними подальшими змінами на наступних курсах. У контрольних групах кількість студентів із репродуктивним і продуктивним рівнем залишається без змін, а з елементарним – плавно зменшується.

Внаслідок цих змін до випускного курсу в експериментальних групах репродуктивний та продуктивний рівень професійно-педагогічної культури сформовані більш, ніж у 50% студентів, елементарний – менше, ніж в 10%, а творчий рівень – приблизно в 20% від кількості цих студентів. У контрольних групах студенти з кожним із рівнів розвитку професійно-педагогічної культури до випускного курсу склали приблизно рівну кількість.

Аналіз становлення й розвитку вмінь застосування ППК показує, що в експериментальних групах граничним став II курс. У цей час різко зменшилася кількість студентів з елементарним рівнем сформованості ППК, збільшилася кількість із двома іншими рівнями й аж до випускного курсу утворені пропорції з невеликими змінами збереглися. Вони склали до випуску менше 5% студентів з елементарним рівнем сформованості професійно-

педагогічної культури, більше 50% – з творчим рівнем і близько 45% – із репродуктивним та продуктивним рівнями.

У контрольних групах граничними стали II й IV курси. Кількість усіх студентів цієї групи з творчим рівнем сформованості професійно-педагогічної культури до IV курсу незначно змінювалася, а після цього збільшилася приблизно у два рази в порівнянні з I курсом; із репродуктивним і продуктивним рівнем – з I по II курси зменшилася приблизно на 33,3%, потім стабілізувалася на кілька років з наступним ростом на випускному курсі; з елементарним рівнем після збільшення з I по II курси приблизно на 16,7% надалі поступово зменшилася.

На випускному курсі в контрольній групі пропорції становили приблизно рівну кількість студентів з творчим й елементарним рівнем сформованості професійно-педагогічної культури й трохи більша кількість із репродуктивним і продуктивним рівнем, що склало приблизно 40% від загальної кількості майбутніх фахівців соціальної сфери цієї групи.

Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів здійснюється через:

- дисципліни гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової підготовки;
- навчальні дисципліни «Вступ до спеціальності», «Соціальна педагогіка», «Теорія та історія соціального виховання», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Робота соціального педагога в закладах освіти», «Основи педагогічної майстерності», що цілеспрямовано розвивають педагогічні вміння й навички, необхідні для розв'язання завдань практичної діяльності;
- педагогічну практику;
- індивідуальність особистості викладача як носія професійно-педагогічної культури.

Ефективність формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів досягається використанням різних методів і форм

навчання, максимально наближаючи студентів до професійної діяльності.

5.2. Визначення працездатності й ефективності моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів

Успішний перебіг педагогічного дослідження відбувається лише тоді, коли використовуються відповідні критерії обчислення й оцінювання його результатів. Критерій – це ознака, що дає можливість здійснити оцінку, судження. Не зважаючи на те, що в науковій літературі є багато різних підходів до визначення об'єктивних вимірів ефективності та якості навчального процесу, загальні принципи щодо об'єктивності критеріїв зводяться до того, що вони, по-перше, мають віддзеркалювати головні закономірності формування особистості, по-друге, критерії дають можливість встановлювати зв'язки між усіма складовими частинами досліджуваної моделі; по-третє, якісні ознаки мають виступати в поєднанні з кількісними [276, с. 126].

Аналізуючи підходи до проблеми вибору критеріїв сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, було з'ясовано, що критерії так чи інакше відображають її суть і структуру. Адже професійно-педагогічну культуру майбутніх соціальних педагогів формує складна інтеграційна освіта, що містить соціокультурні й комунікативні знання, навички, особистісні якості.

Як показує дослідження, неможливо відшукати лише один універсальний критерій, що вимірює згадані явища. Потрібний комплекс критеріїв. Тому, виходячи із структури та змісту професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, ми виокремили чотири критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, поведінковий.

P_1 – *мотиваційно-ціннісний критерій* – включає такі показники: сформованість ціннісних орієнтацій на фоні основних якостей особистості (моральний обов'язок; старанність; совість; співучасть, співпереживання); яке

місце займає відповідальність серед засобів, що обираються для досягнення цілей життя; як студенти – майбутні соціальні педагоги розподіляють компоненти відповідальності; мотиви відповідальної поведінки; рівень сформованості відповідальності.

Система знань про соціальні норми і правила як норми регуляції стосунків між людьми, що регламентують їхню поведінку, формується на основі схвалених форм поведінки, очікуваних від людини, котра займає певне місце в громадських стосунках. Ця роль передбачає наявність в особистості відповідних бажань, цілей, переконань, почуттів, цінностей, дій, установок.

Вона виявляється в усвідомленості моральних і правових норм, прийнятих у суспільстві, в прагненні людини завжди і в усьому наслідувати ці норми, в усвідомленні необхідності та готовності відповідати за виконання покладених обов'язків, дорученої справи або самостійно прийнятого рішення і за наслідки своїх дій, готовність до здійснення вольового зусилля щодо прийняття й утілення в життя прийнятого рішення.

Мотиваційно-ціннісний критерій – характер мотивації й активності майбутніх соціальних педагогів, усвідомлення особистісної й громадської значущості майбутньої професії, зв'язок інтересів із ціннісними орієнтаціями, інтенсивність емоційних переживань, вольових зусиль, уваги.

P₂ – когнітивний критерій – теоретичні знання, що оцінюються за такими ознаками: системність, дієвість, міцність. Методами перевірки рівня сформованості професійно-педагогічної культури були такі: анкетування, тестування, спостереження, виконання контрольних робіт.

P₃ – особистісний критерій – професійно важливі якості: працьовитість, самовладання, рішучість, наполегливість, сміливість, витримка, наполегливість, громадянська мужність, внутрішня свобода і почуття власної гідності, уважність, толерантність, гуманність, самодисципліна тощо, професійно значущі якості особистості, котрі оцінювалися за такою ознакою, як міра прояву. Методами діагностування були самооцінка, оцінка експертів.

P_4 – *поведінковий критерій* – спирається на такі показники: участь в діяльності з елементами педагогічної праці, її успішність; педагогічну активність, яку ми розуміємо як прагнення включатися в цю діяльність; активність і результативність самовиховання (самоаналіз, планування, самоорганізація); реакцію на педагогічні дії своїх колег, характер взаємодії з учасниками педагогічного процесу; потреба і готовність до підвищення в майбутньому свого професійного статусу; готовність до самостійного ухвалення рішень та їх реалізації з позиції загальнолюдських цінностей і моральних норм; орієнтація на досягнення успіху в своєму житті, в т.ч. і в професійній діяльності соціального педагога; володіння соціально-професійною активністю, здатністю до толерантності, взаємодії з колегами по роботі й іншими категоріями населення, уміння і навички культури поведінки та ін.; регулювання своєї професійної діяльності (усунення «психологічних комплексів», бар'єрів страху, невпевненості, сором'язливості, боязкості); спонукання до дії на основі усвідомленого інтересу і потреби; вміння встановлювати особистісний смисл діяльності, мотивувати її внутрішньою чи зовнішньою необхідністю; формування рефлексивних умінь.

Критерії оцінювалися відповідно чотирьох рівнів сформованості досліджуваного поняття (*елементарного, репродуктивного, продуктивного, творчого*), відносно яких визначався загальний рівень професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога. Цей рівень характеризує співвідношення «вищих» і «нижчих» рівнів розвитку досліджуваних об'єктів або процесів.

На основі розробленого критеріального апарату професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів було виокремлено чотири рівні їх сформованості: *елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий*.

Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, поведінковий критерії віддзеркалюють специфіку досліджуваного процесу. Вони

застосовувалися як у процесі педагогічного експерименту, так і з метою випробування ефективності розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Для забезпечення об'єктивності теоретичних висновків дисертаційного дослідження, потрібно суміщати якісний аналіз одержаних даних з кількісним. Через це кожний критерій (із чотирьох, виділених нами – P_1, P_2, P_3, P_4), який розкриває стан професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, було співвіднесено з якісно описовим балом: 1 – елементарний рівень вираження критерію; 2 – репродуктивний рівень; 3 – продуктивний рівень, 4 – творчий. Загальний рівень сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів P обчислюється за формулою:

$$P = \frac{P_1 + P_2 + P_3 + P_4}{4} \quad (5.3)$$

де P_1 – оцінка за мотиваційно-ціннісним, P_2 – когнітивним, P_3 – особистісним, P_4 – поведінковим критеріями.

Визначення кількісних меж рівнів професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів передбачало виявлення мінімальних вимог для продуктивного і творчого рівнів, що розраховувалися за запропонованими критеріями. Для продуктивного рівня професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів необхідно, щоб оцінка кожного критерію була не нижче продуктивного рівня, а для творчого рівня – з першого і другого критерію був досягнутий творчий рівень, з третього і четвертого критерію не нижче продуктивного рівня. Звідси одержуємо такі межі для визначення підсумкового рівня сформованості професійно-педагогічної культури: елементарний рівень – менший або дорівнює 1 балу; репродуктивний рівень – менший або дорівнює 2 бали; продуктивний – від 2 до 2,6; творчий – більше 2,6 балів.

Констатувальний етап педагогічного експерименту передбачав

визначення вихідного рівня сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у контрольній та експериментальних групах. Перш, ніж розглянути результати сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів за чотирма критеріями (їх занесемо до таблиць й відобразимо в діаграмах), сформулюємо нульову й альтернативну гіпотези. *Нульова гіпотеза* H_0 – розподіл студентів у дослідних групах за рівнями прояву ознак однаковий. *Альтернативна гіпотеза* H_1 – розподіл студентів у дослідних групах за рівнями прояву ознак різний.

Порівняння дослідних груп й опрацювання результатів здійснювалася за допомогою критерію згоди Пірсона χ^2 , значення якого визначалося за формулою:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^s \frac{(n_1 \cdot k_{2i} - n_2 \cdot k_{1i})^2}{k_{1i} + k_{2i}}, \quad (5.4)$$

де n_1 і n_2 – кількість респондентів у дослідних групах, що порівнюються; k_{1i} і k_{2i} – кількість респондентів, які працюють на i -ому рівні в дослідних групах, що порівнюються [188].

Ми переконані, що використання цього критерію є достатнім, тому що в процесі педагогічного експерименту виконувалися такі вимоги: незалежність вибірок (елементи кожної вибірки теж незалежні між собою); дискретність розподілу властивостей, що вимірюються й оцінюються за шкалою, котра має чотири рівні.

Експериментально обчислені значення критерію згоди Пірсона χ^2 заносилися в другу графу відповідних таблиць. У третю графу цих таблиць заносилася ймовірність набуття певного значення критерію згоди Пірсона χ^2 за дотримання нульової гіпотези. У випадку, коли ймовірності є досить значними (близькими до 1), приймається нульова гіпотеза. Коли ймовірність

є близькою до 0, приймається альтернативна гіпотеза на певному рівні значущості.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було визначено рівні сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у контрольній і трьох експериментальних дослідних групах за визначеними критеріями. Проведемо аналіз «нульового зрізу» за першим мотиваційно-ціннісним критерієм, дані якого наведено в табл. 5.5 і 5.6.

Дані з табл. 5.5 засвідчують, що майбутні соціальні педагоги за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного критерію розділилися порівняно рівномірно в КГ і ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3: елементарний рівень сформованості професійно-педагогічної культури мають приблизно 15-24% респондентів, репродуктивний рівень сформованості професійно-педагогічної культури мають приблизно 65-70% майбутніх соціальних педагогів, продуктивний рівень – у 8-19% респондентів, творчий рівень відсутній. За допомогою статистичного критерію згоди Пірсона χ^2 , було перевірено справедливість нульової гіпотези, зіставляючи між собою КГ й ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3. Через те, що вірогідність набуття дослідного значення критерію згоди Пірсона χ^2 у всіх випадках висока (не менше 0,67), то дані експерименту підтверджують висунуту нульову гіпотезу.

Отже, за мотиваційно-ціннісним критерієм студенти контрольної й експериментальних груп розподілено однаково, про що засвідчує гістограма (рис. 5.4).

Таблиця 5.5

Результати розподілу майбутніх соціальних педагогів
щодо рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію (нульовий зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	26	4	15,38	17	65,39	5	19,23	0	0
ЕГ-1	24	4	16,67	16	66,67	4	16,66	0	0
ЕГ-2	27	5	18,52	19	70,37	3	11,11	0	0
ЕГ-3	25	6	24,00	17	68,00	2	8,00	0	0

Таблиця 5.6

Результати критерію згоди Пірсона χ^2 щодо мотиваційно-ціннісного
критерію (нульовий зріз)

Групи, що порівнюються	Дані експерименту		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	0,11	0,95	5,99
КГ і ЕГ-2	0,15	0,91	
КГ і ЕГ-3	0,56	0,67	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,09	0,96	
ЕГ-1 і ЕГ-3	0,52	0,73	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,28	0,82	

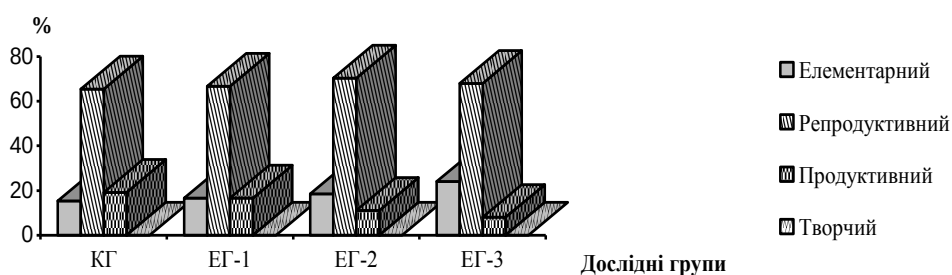


Рис 5.4. Результати за мотиваційно-ціннісним критерієм (нульовий зріз)

Аналогічно було виявлено рівень сформованості іншого критерію – когнітивного. В результаті педагогічного експерименту одержано такі результати табл. 5.7 і 5.8.

Таблиця 5.7

Результати розподілу майбутніх соціальних педагогів
щодо рівнів сформованості когнітивного критерію (нульовий зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	26	2	8,00	18	69,00	6	23,00	0	0
ЕГ-1	24	1	4,17	18	75,00	5	20,83	0	0
ЕГ-2	27	3	11,11	20	74,07	4	14,82	0	0
ЕГ-3	25	3	12,00	19	76,00	3	12,00	0	0

Дані із табл. 5.7 засвідчують, що майбутні соціальні педагоги за рівнем сформованості когнітивного критерію розділилися порівняно рівномірно в КГ і ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3: елементарний рівень сформованості професійно-педагогічної культури мають приблизно 4-12% респондентів, репродуктивний рівень сформованості професійно-педагогічної культури мають приблизно 69-76% майбутніх соціальних педагогів, продуктивний рівень – у 12-23% респондентів, творчий рівень відсутній.

За допомогою статистичного критерію згоди Пірсона χ^2 , було перевірено справедливість нульової гіпотези, зіставляючи між собою КГ й ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3. Через те що вірогідність набуття дослідного значення критерію згоди Пірсона χ^2 у всіх випадках висока (не менше 0,7), то дані експерименту підкріплюють висунуту нульову гіпотезу. Отже, за когнітивним критерієм майбутні соціальні педагоги контрольної й

експериментальних груп розподілено однаково, про що засвідчує гістограма (рис. 5.5).

Таблиця 5.8

Результати критерію згоди Пірсона χ^2 щодо когнітивного критерію
(нульовий зріз)

Групи, що порівнюються	Дані експерименту		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	0,01	0,98	5,99
КГ і ЕГ-2	0,13	0,94	
КГ і ЕГ-3	0,66	0,70	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,08	0,95	
ЕГ-1 і ЕГ-3	0,56	0,74	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,24	0,88	

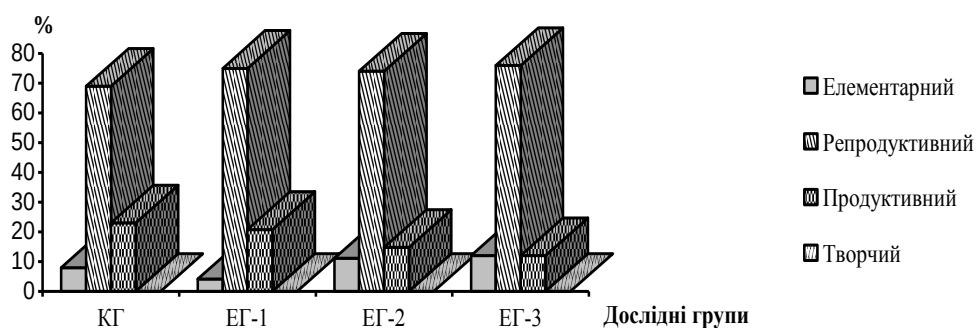


Рис 5.5. Результати за когнітивним критерієм (нульовий зріз)

Аналогічно було виявлено рівень сформованості третього критерію – особистісного. В результаті педагогічного експерименту одержано такі результати табл. 5.9 і 5.10.

Нульовий зріз за особистісним критерієм показує, що за рівнем сформованості професійно-педагогічної культури майбутні соціальні педагоги розподілилися в контрольній і експериментальних групах порівняно однаково. Нульовий зріз засвідчив, що в усіх дослідних групах елементарний рівень сформованості професійно-педагогічної культури показали від 8% до 20% респондентів, репродуктивний рівень – від 69% до 75% респондентів,

продуктивний рівень – від 12% до 19%, творчий рівень у майбутніх соціальних педагогів не виявлено.

Таблиця 5.9

Результати розподілу респондентів за рівнями сформованості особистісного критерію (нульовий зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	26	3	11,54	18	69,23	5	19,23	0	0
ЕГ-1	24	2	8,33	18	75,00	4	16,67	0	0
ЕГ-2	26	4	15,38	19	73,08	3	11,54	0	0
ЕГ-3	25	5	20,00	17	68,00	3	12,00	0	0

Таблиця 5.10

Результати критерію згоди Пірсона χ^2 за особистісним критерієм (нульовий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Рівень значущості	
КГ і ЕГ-1	0,25	0,88	5,99
КГ і ЕГ-2	0,68	0,73	
КГ і ЕГ-3	1,87	0,41	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,14	0,93	
ЕГ-1 і ЕГ-3	0,93	0,65	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,38	0,81	

Табл. 5.10 переконує, що вірогідність дослідного значення критерію згоди Пірсона χ^2 є високим (не менше 0,64). Це дає підстави зробити висновок, що за особистісним критерієм майбутні соціальні педагоги контрольної та експериментальної груп розподілено однаково.

На рис. 5.6 представлено порівняльні дані за особистісним критерієм

(нульовий зріз).

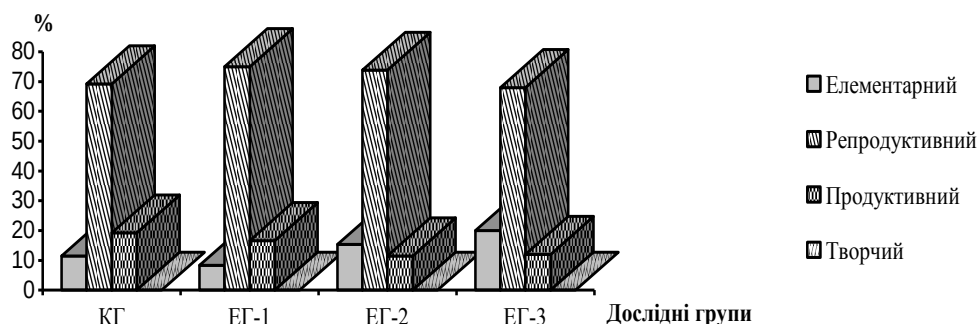


Рис 5.6. Результати нульового зрізу за особистісним критерієм

Так само перевірявся рівень сформованості четвертого поведінкового критерію, результати перевірки наведено в табл. 5.11 і 5.12.

Таблиця 5.11

Результат розподілу респондентів за рівнями сформованості поведінкового критерію (нульовий зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	25	4	16,00	17	68,00	4	16,00	0	0
ЕГ-1	27	3	11,11	19	70,37	5	18,52	0	0
ЕГ-2	24	3	12,50	16	66,67	5	20,83	0	0
ЕГ-3	26	5	19,23	18	69,23	3	11,54	0	0

Аналіз результатів розподілу майбутніх соціальних педагогів КГ і ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 щодо рівнів сформованості професійно важливих особистісних якостей свідчить, що на елементарному рівні знаходяться від 11% до 19% майбутніх соціальних педагогів, репродуктивному рівні знаходиться від 67% до 70% респондентів, на продуктивному – від 12% до 21%, на високому рівні

– респондентів немає.

Таблиця 5.12

Результати критерію згоди Пірсона χ^2 за поведінковим критерієм (нульовий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	0,01	0,98	5,99
КГ і ЕГ-2	0,08	0,95	
КГ і ЕГ-3	0,52	0,79	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,03	0,96	
ЕГ-1 і ЕГ-3	0,43	0,81	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,17	0,93	

Дані табл. 5.12 показують, що вірогідність дослідного значення критерію згоди Пірсона χ^2 достатньо висока (не менше 0,78), а значить дані експерименту підтверджують висунуту нульову гіпотезу, тобто за поведінковим критерієм – студенти КГ і ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 розподілені однаково. Це показано на рис. 5.7.

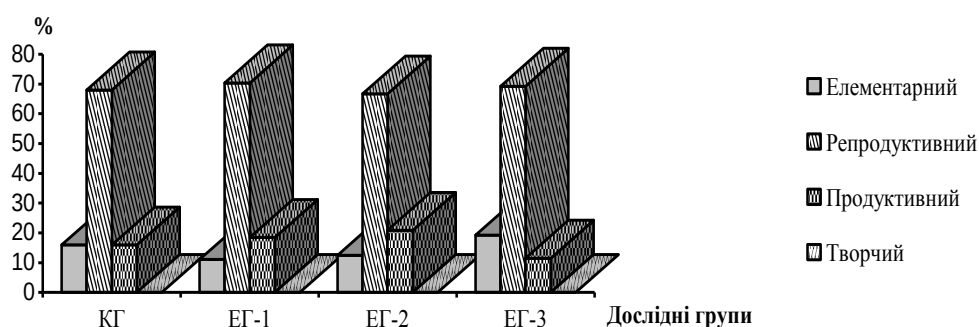


Рис. 5.7. Результати нульового зрізу щодо поведінкового критерію

Через те, що головним показником ефективності розробленої моделі є просування майбутніх соціальних педагогів на вищий рівень професійно-педагогічної культури, необхідно встановити розподіл студентів КГ і ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 щодо рівнів сформованості не окремих критеріїв, а професійно-

педагогічної культури взагалі. Дані нульового зрізу наведено в табл. 5.13 і 5.14.

Таблиця 5.13

Результати розподілу студентів за рівнями сформованості
професійно-педагогічної культури (нульовий зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	24	3	12,50	17	70,83	4	16,67	0	0
ЕГ-1	26	5	19,23	16	61,54	5	19,23	0	0
ЕГ-2	22	4	18,18	15	68,18	3	13,64	0	0
ЕГ-3	25	4	16,00	18	72,00	3	12,00	0	0

Аналіз результатів педагогічного експерименту показав, що на нульовому зрізі елементарний рівень мають 12-19% респондентів, репродуктивний рівень мають 62-72% майбутніх соціальних педагогів, продуктивний рівень мають від 12% до 19% респондентів і творчим рівнем не володіє ніхто. Користуючись обраною методикою, було розраховано значення критерію згоди Пірсона χ^2 і вірогідність їх обчислення за нульової гіпотези.

Табл. 5.13 показує, що вірогідність доволі висока (більше 0,94). Це дозволяє дійти до висновку, що педагогічний експеримент щодо виявлення рівнів сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів підтверджує нульову гіпотезу, отже студенти КГ і КГ-1, КГ-2, КГ-3 розподілено однаково. Це наочно зображено на рис. 5.8.

Таблиця 5.14

Результати критерію згоди Пірсона χ^2 щодо рівнів сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів (нульовий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Рівень значущості	
КГ і ЕГ-1	0,01	0,99	5,99
КГ і ЕГ-2	0,13	0,92	
КГ і ЕГ-3	0,11	0,94	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,07	0,93	
ЕГ-1 і ЕГ-3	0,08	0,96	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0	1	

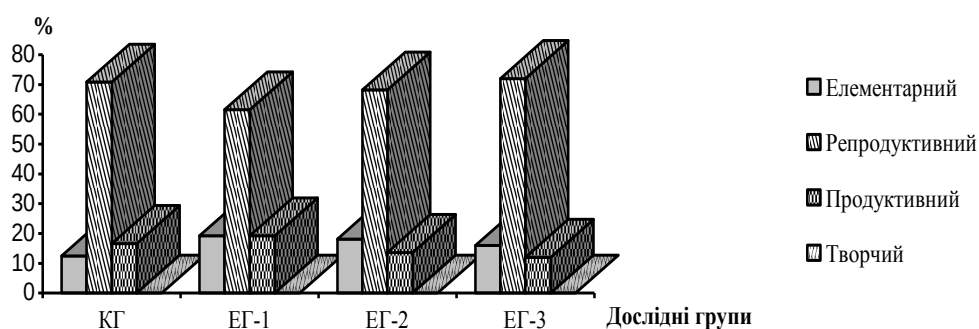


Рис. 5.8. Результати нульового зрізу рівнів сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів

Дослідно-експериментальну роботу було спрямовано на реалізацію моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, вона мала три етапи: підготовчий, основний і завершальний. З метою забезпечення цілеспрямованого формування у майбутніх соціальних педагогів професійно-педагогічної культури кожний етап розв'язував певні завдання. Функціонування і розвиток моделі забезпечувались за дотримання педагогічних умов її реалізації в колективній діяльності викладачів і майбутніх соціальних педагогів через організаційні механізми навчально-виховного процесу.

Перший – підготовчий етап – було спрямовано на формування у

студентів уявлення про майбутню професійну діяльність, створення позитивної мотивації становлення фахівця. Протягом цього етапу здійснювалося ознайомлення майбутніх соціальних педагогів із методикою і результатами діагностування рівня сформованості ППК, залучення студентів до спільної діяльності, створення позитивної мотивації на професійне становлення і розвиток активної позиції в навчанні, засвоєння професійно-педагогічної культури.

Навчальними планами напряму підготовки «Соціальна педагогіка» заплановано вивчення таких дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Соціальна педагогіка», «Теорія та історія соціального виховання», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Робота соціального педагога в закладах освіти», «Основи педагогічної майстерності». Аналіз перспектив цих дисциплін щодо формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів дозволив схарактеризувати першорядні шляхи діяльності на підготовчому етапі.

Перший шлях пов'язано із формуванням у студентів бачень майбутньої професійної діяльності, створення позитивної мотивації на становлення як фахівця, розвиток установки на формування професійно-педагогічної культури. Ці завдання розв'язувалися на заняттях курсу «Вступ до спеціальності» і в позааудиторній роботі.

Під час вивчення «Вступ до спеціальності» студенти знайомляться із сутністю понять, що складають тезаурус, необхідний для опису і роз'яснення функцій майбутніх соціальних педагогів, міжособистісної педагогічної комунікації.

Під час вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» зверталась увага на творчий характер роботи соціального педагога, на психологічні знання, уміння і навички як найбільш важливі складові професійного успіху в галузі педагогічної комунікації. Ця інформація була структурована у вигляді завдань і проблемних ситуацій, розв'язання яких не вимагало знань з

теорії і практики соціально-педагогічної роботи.

Досить часто застосовувалися ситуації-оцінки та ситуації-ілюстрації. Ситуації-оцінки описували випадки життя, вихід із яких уже знайдено, однак необхідно зробити критичний аналіз раніше прийнятих рішень. Ці ситуації включали, в основному, соціокультурні й комунікативні помилки, допущені соціальним педагогом у процесі професійної комунікації, а також недотримання професійної етики.

Як ситуації-ілюстрації використовувалися еталонні зразки, що вимагали ефективного пошуку конструктивного розв'язання завдань професійного спілкування соціального педагога. Застосування методу аналізу конкретних ситуацій активізувало пізнавальну діяльність майбутніх соціальних педагогів, сприяло розвитку в студентів здатності до аналізу професійних ситуацій, формуванню мотивації щодо професійного становлення. Під час розв'язання конкретних професійних завдань використовувалися відео-ситуації, тому що вони мають більшу інформативну цінність, ніж описування ситуацій. Це обумовлено синхронізацією мови і зображення поведінки дійових осіб.

Інший шлях підготовчого етапу було спрямовано на формування в студентів ППК, її складових, що дало можливість до певної міри виправити групи щодо рівня професійної підготовки. В табл. 5.15 відображено дослідні параметри професійної готовності соціального педагога та рівень його особистісної готовності.

Розв'язання цього завдання відбувалося на заняттях із «Психолого-педагогічних засад міжособистісного спілкування та розв'язання конфліктів», метою яких була інтеграція психолого-педагогічної, соціокультурної і комунікативної підготовки. Ефективність набуття необхідних знань та умінь забезпечувалася впровадженням кейс та інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Таблиця 5.15

Професійна готовність соціального педагога

Номер респондента	Професійна стремованість (O1)	Рівень загальної культури (O2)	Соціальна зрілість (O3)	Комунікативні якості (O4)	Організаторські здібності і якості (O5)	Перцептивні та рефлексивно- аналітичні якості (O6)	Креативність (O7)	Стан психічного і фізичного здоров'я (O8)	Особистісна готовність	Рівень особистісної готовності
1	8	9	3	7	6	4	5	10	7	Допустимий рівень
2	8	8	8	9	7	9	10	10	9	Оптимальний рівень
3	8	8	6	9	9	9	8	10	8	Оптимальний рівень
4	10	10	10	8	9	10	10	10	10	Оптимальний рівень
5	7	8	7	9	7	9	8	6	8	Оптимальний рівень
6	9	7	7	9	5	10	7	8	8	Оптимальний рівень
7	9	10	6	10	10	8	10	9	9	Оптимальний рівень
8	5	7	6	10	10	3	10	10	8	Оптимальний рівень
9	8	9	7	10	9	9	7	10	9	Оптимальний рівень
10	10	8	10	9	9	9	9	9	9	Оптимальний рівень
11	10	10	8	10	10	8	10	10	10	Оптимальний рівень
12	10	9	7	8	9	5	10	8	8	Оптимальний рівень
13	10	9	7	6	8	6	9	10	8	Оптимальний рівень
14	8	10	8	10	9	9	10	10	9	Оптимальний рівень
15	8	10	8	8	7	9	9	10	9	Оптимальний рівень
16	10	9	9	10	10	10	9	10	10	Оптимальний рівень
17	10	9	9	10	8	7	8	10	9	Оптимальний рівень
18	8	9	7	8	8	9	9	6	8	Оптимальний рівень
19	6	7	8	9	3	4	3	5	6	Допустимий рівень
20	3	9	9	7	7	7	8	7	7	Допустимий рівень
21	6	10	8	5	8	8	10	10	8	Оптимальний рівень

Закінчення таблиці 5.15

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
22	7	8	7	7	6	7	7	9	7	Допустимий рівень
23	8	10	7	9	9	8	10	10	9	Оптимальний рівень
24	8	3	10	10	4	4	5	8	7	Допустимий рівень
25	10	10	10	10	10	10	10	10	10	Оптимальний рівень
26	7	7	8	9	8	10	7	6	8	Оптимальний рівень
27	10	10	9	10	6	10	5	7	8	Оптимальний рівень
28	10	10	9	10	10	9	9	10	10	Оптимальний рівень
29	9	10	8	9	8	9	10	9	9	Оптимальний рівень
30	10	10	8	10	9	9	10	8	9	Оптимальний рівень
31	9	9	8	10	10	9	9	10	9	Оптимальний рівень
32	8	8	7	9	8	8	8	9	8	Оптимальний рівень
33	9	9	9	9	8	10	9	9	9	Оптимальний рівень
34	10	10	10	10	10	10	10	10	10	Оптимальний рівень
35	10	9	9	10	10	9	10	9	10	Оптимальний рівень
36	9	9	7	10	8	9	9	10	9	Оптимальний рівень
37	10	7	10	10	10	10	10	10	10	Оптимальний рівень
38	10	9	8	10	10	10	10	10	10	Оптимальний рівень

Інформаційно-комунікаційні засоби навчання (мультимедійні підручники (посібники, енциклопедії, словники, тезауруси, посібники) використовувалися на заняттях з «Екокультури особистості» для набуття навичок, необхідних у професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів. Використання новітніх технологій навчання та інформаційно-комунікаційних засобів навчання дозволило не тільки підвищити навчальну діяльність студентів на аудиторних заняттях, а й ефективно організувати їхню самостійну роботу, що особливо важливо для студентів із поганою підготовкою.

У процесі педагогічного експерименту було проведено оцінювання, за п'ятибальною системою, форм самостійної роботи серед студентів – майбутніх соціальних педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і «спеціаліст», результати якого відповідно відображено відповідно в табл. 5.16, 5.17.

Формуванню ППК майбутніх соціальних педагогів сприяло виконання ними навчальних завдань, переважно пізнавально-пошукового спрямування, для розв'язування яких застосовувалися кейс-технології.

Таблиця 5.16

Оцінювання форм самостійної роботи серед студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»

№ п/п	Форма самостійної роботи	Середнє значення оцінки
1.	Самостійне навчання професійної діяльності прийомом розпоряджень	3,1
2.	Самостійний аналіз операцій, дій, стратегій, тактик	3,4
3.	Самостійні вправи з відпрацювання умінь, автоматизації навичок	3,8
4.	Самостійне вивчення спеціальної літератури, публіцистики, професійних біографій	3,5
5.	Самоаналіз причин помилок у професійній діяльності	3,7
6.	Самостійний аналіз розв'язань невідомих професійних завдань, пошук невідомих професійних рішень	3,0
7.	Самостійний аналіз і оволодіння новими методами професійної діяльності	3,5
8.	Самостійне нагромадження нових професійних прийомів, технологій	3,5
9.	Побудова планів професійного саморозвитку	3,5
10.	Самопроектування, побудова і реалізація сценарію професійного життя	3,8

Отже, вже на підготовчому етапі педагогічного експерименту майбутні соціальні педагоги усвідомлювали важливість формування професійно-педагогічної культури для майбутньої професійної діяльності. Треба зауважити, що проведена робота значно вирівняла дослідні групи щодо рівня підготовки.

Таблиця 5.17

Оцінювання форм самостійної роботи серед студентів освітньо-
кваліфікаційного рівня «спеціаліст»

№ п/п	Форма самостійної роботи	Середнє значення оцінки
1.	Самостійне навчання професійної діяльності прийомом розпоряджень	3,4
2.	Самостійний аналіз операцій, дій, стратегій, тактик	4,0
3.	Самостійні вправи з відпрацювання умінь, автоматизації навичок	3,3
4.	Самостійне вивчення спеціальної літератури, публіцистики, професійних біографій	4,0
5.	Самоаналіз причин помилок у професійній діяльності	4,1
6.	Самостійний аналіз розв'язань невідомих професійних завдань, пошук невідомих професійних рішень	4,0
7.	Самостійний аналіз і оволодіння новими методами професійної діяльності	3,6
8.	Самостійне нагромадження нових професійних прийомів, технологій	3,7
9.	Побудова планів професійного саморозвитку	3,7
10.	Самопроектування, побудова і реалізація сценарію професійного життя	3,7

В рамках підготовчого етапу було проведено констатувальний педагогічний експеримент.

Інший – **основний етап** – був безпосередньо пов'язаний з формуванням професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Навчальними планами напрямку підготовки «Соціальна педагогіка» на цьому етапі окреслено вивчення дисциплін: «Соціальна педагогіка», «Робота

соціального педагога в закладах освіти», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Технології роботи соціального гувернера».

Виходячи зі змісту навчальних цих дисциплін, було визначено три напрями роботи.

Перший – пов'язаний з подальшим вдосконаленням педагогічних і психологічних знань, соціокультурних і комунікативних умінь, розвитком функціонального стилю, критичності мислення. Для розв'язання цих завдань на заняттях із «Соціальної педагогіки» застосовувалися методи активного навчання (методи аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей і ділові ігри), мультимедійні засоби навчання. Необхідно відзначити, що студенти в порівнянні з першим етапом педагогічного експерименту, розв'язували більш складні завдання, що носять пошуково-творчий характер.

Ці завдання не тільки збільшують запас знань, а й формують професійно-педагогічну культуру майбутніх соціальних педагогів, забезпечують її активне застосування в ситуаціях педагогічної комунікації.

На заняттях з «Роботи соціального педагога в закладах освіти» було намагання забезпечити правильне розуміння майбутніми соціальними педагогами суті процесу педагогічної комунікації, ознайомити студентів із категоріальним апаратом дисципліни, розвивати установки на діалог з учнями майбутніх соціальних педагогів, удосконалювати конфліктологічну компетентність.

Інший напрям роботи на основному етапі дисертаційного дослідження пов'язано із набуттям знань, що становлять фундамент професійно-педагогічної культури. Для досягнення цієї мети на заняттях з «Етики соціально-педагогічної діяльності» студенти виконували теоретичні завдання, що допомагали розвинути комунікативну компетентність.

Заняття з «Технологій соціально-педагогічної діяльності» були спрямовані на формування психолого-педагогічної, правової, конфліктологічної компетентностей, тому основними методами навчання

були тренінги, ділові ігри й кейс-технологія.

Ділові ігри використовувалися у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема, на заняттях із «Технології роботи соціального гувернера» під час проведення дискусії, конференції, інтерв'ю тощо. Розвиток фахівця, як особистості, в діловій грі має місце через підпорядкування таким нормам: компетентних предметних дій (соціокультурні) й соціальних взаємовідносин (комунікативні). Ділова гра важлива для формування ППК майбутніх соціальних педагогів, що обумовлено психологічними і педагогічними принципами конструювання і застосування ділової гри: імітаційного моделювання певних життєвих умов; моделювання змісту і форм фахової діяльності.

Наведемо структуру ділової гри, що незважаючи на тему і предмет застосування, має такі блоки:

Перший блок – блок початкових організаційних і методичних даних. За змістом цей етап віддзеркалює попередню роботу організатора ділової гри. Його складовими частинами є: цілі; опис вихідної ситуації; додаткові навчальні матеріали; аксесуари.

У другий блок (підготовчий етап) входить доігровий брифінг, під час якого учасникам оголошуються правила ділової гри, зачитується сценарій і соціально-психологічні характеристики ролей, розподіляються ролі й виконання певного комплексу вправ.

Третім блоком (розвиток гри) є груповий полілогічний діалог, спрямований на розв'язання професійних предметних завдань.

Четвертий блок (ігровий) полягає в розборі ділової гри й оцінюванні професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Застосування ділових ігор у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів не тільки дозволяє сформувати необхідні професійні уміння, а й удосконалює професійно важливі значущі якості особистості.

Отже, в умовах квазіпрофесійного навчання формувався рівень професійно-педагогічної культури достатній для виконання функціональних

обов'язків майбутнього соціального педагога. Застосування інтерактивних технологій дало можливість створити реальну професійну комунікацію, розумову й особистісну активність майбутніх соціальних педагогів, творчу атмосферу.

Третій – завершальний етап – припадав на 8 семестр, коли мало місце цілісне і безперервне включення студентів у перебіг психолого-педагогічної (корекційної) та психолого-педагогічної (профілактичної) практик, проведення занять з «Етики соціально-педагогічної діяльності». На цьому етапі в майбутніх соціальних педагогів відбулося формування умінь оперативно привносити зміни в процес соціальної комунікації, попереджувати конфлікти в міжособистісному спілкуванні або конструктивно їх розв'язувати, розвивати такі особистісні якості студента: рефлексія, емпатія, самодисципліна, толерантність. У процесі підготовки майбутні соціальні педагоги значною мірою зосереджувалися на розв'язанні творчих завдань.

У табл. П.1.1 (Див. Додаток П) наведено діагностику рівня емпатійних здібностей майбутніх соціальних педагогів за методикою В. Бойко.

Дослідно-експериментальна робота проводилася з метою випробування ефективності моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів і педагогічних умов її успішного функціонування та розвитку.

Формувальний етап педагогічного експерименту приходив у природних умовах навчально-виховного процесу студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка». Для одержання вірогідних результатів дослідної роботи було реалізовано діагностику рівня сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів щодо критеріїв і рівнів у динаміці.

З 2008 по 2011 рр. було проведено три комплексні зрізи. Нульовий зріз проводився по закінченні студентами першого семестру, проміжний зріз – після завершення другого курсу, завершальний зріз – по закінченні

четвертого курсу.

Експериментальне дослідження дало можливість одержати дані, які розкривають рівень сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів стосовно чотирьох критеріїв: *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісного, поведінкового*.

Проведемо аналіз «проміжного зрізу» та «завершального зрізу» за першим мотиваційно-ціннісним критерієм, дані якого наведено в табл. 5.18 і 5.19.

Таблиця 5.18

Результати розподілу майбутніх соціальних педагогів щодо рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію (проміжний зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	26	1	3,85	15	57,69	8	30,77	2	7,69
ЕГ-1	24	0	0	8	33,33	12	50,00	4	16,67
ЕГ-2	27	0	0	7	25,93	14	51,85	6	22,22
ЕГ-3	25	0	0	6	24,00	12	48,00	7	28,00

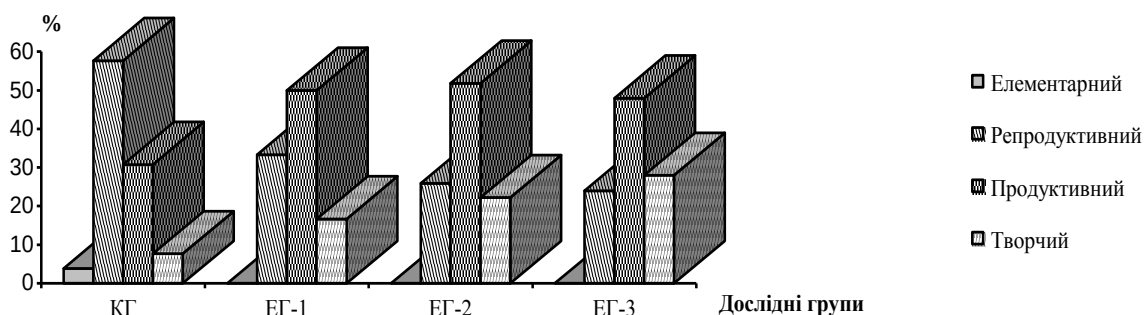


Рис. 5.9. Результати проміжного зрізу за мотиваційно-ціннісним критерієм

Таблиця 5.19

Результати розподілу майбутніх соціальних педагогів щодо рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію (завершальний зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	26	0	0	13	50,00	10	38,46	3	11,54
ЕГ-1	24	0	0	6	25,00	13	54,17	5	20,83
ЕГ-2	27	0	0	5	18,52	14	51,85	8	29,63
ЕГ-3	25	0	0	3	12,00	13	52,00	9	36,00

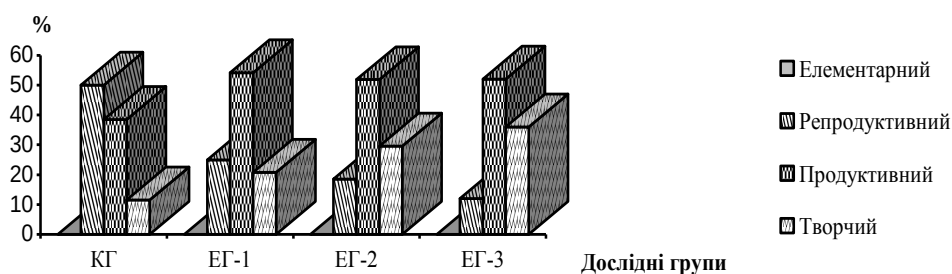


Рис. 5.10. Результати завершального зрізу за мотиваційно-ціннісним критерієм

Порівняння даних нульового, проміжного й завершального зрізів, засвідчує, що кількість респондентів, які досягли рівня сформованості щодо мотиваційно-ціннісного критерію, є найбільшою в ЕГ-3. У цій самій групі помічається стійка динаміка росту кількості респондентів із творчим рівнем сформованості соціально-педагогічних, психологічних, соціокультурних, комунікативних знань, яка порівняно з нульовим зрізом збільшилася: на проміжному зрізі – до 28,00%; на завершальний зрізі – до 36,00%. Менш інтенсивно проходило засвоєння соціально-педагогічних, психологічних, соціокультурних і комунікативних знань в ЕГ-2, де кількість респондентів із

творчим рівнем, зросла, відповідно, на проміжному зрізі – до 22,22%; на завершальному зрізі – до 29,53%. В ЕГ-1 також є позитивні зміни щодо сформованості мотиваційно-ціннісного критерію зросла кількість респондентів із творчим рівнем, що склало відносно нульового зрізу: на проміжному зрізі – 16,67%; на завершальному зрізі – 20,83%. У КГ так само помічено перехід респондентів на творчий рівень сформованості соціально-педагогічних, психологічних, соціокультурних, комунікативних знань, однак це зростання було незначним. Так, стосовно нульового зрізу зростання склало на проміжному зрізі 7,69%; на завершальному – 11,54%.

Стосовно когнітивного критерію – теоретичні знання, котрі формують професійно-педагогічну культуру майбутніх соціальних педагогів, – нами було одержано такі дані табл. 5.20.

Таблиця 5.20

Результати розподілу майбутніх соціальних педагогів щодо рівнів сформованості когнітивного критерію (проміжний зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	26	0	0	15	57,69	9	34,62	2	7,69
ЕГ-1	24	0	0	4	16,67	15	62,50	5	20,83
ЕГ-2	27	0	0	5	18,52	16	59,26	6	22,22
ЕГ-3	25	0	0	7	28,00	11	44,00	7	28,00

На рис. 5.11 зображено порівняльні дані проміжного зрізу за когнітивним критерієм.

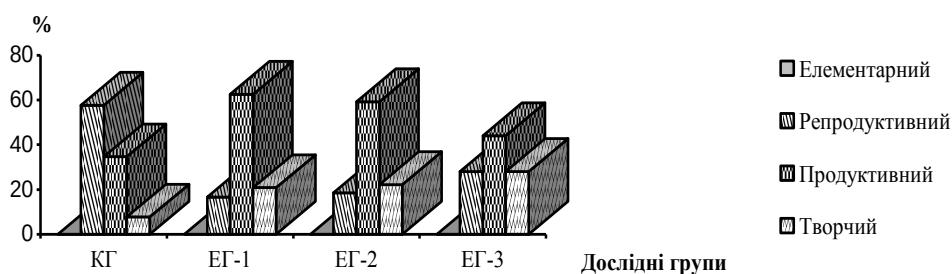


Рис. 5.11. Результати проміжного зрізу за когнітивним критерієм

У табл. 5.21 наведено дані завершального зрізу, що означають результати розподілу респондентів КГ і ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 за рівнями сформованості соціально-педагогічних, психологічних, соціокультурних і комунікативних знань.

Таблица 5.21

Результати розподілу студентів (підсумковий зріз) за рівнями сформованості когнітивного критерію

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	25	0	0	11	44,00	11	44,00	3	12,00
ЕГ-1	26	0	0	5	19,23	12	46,15	9	34,62
ЕГ-2	24	0	0	3	12,50	11	45,83	10	41,67
ЕГ-3	23	0	0	1	4,35	9	39,13	13	56,52

На рис. 5.12 наглядно представлено порівняльні дані заключного зрізу щодо когнітивного критерію.

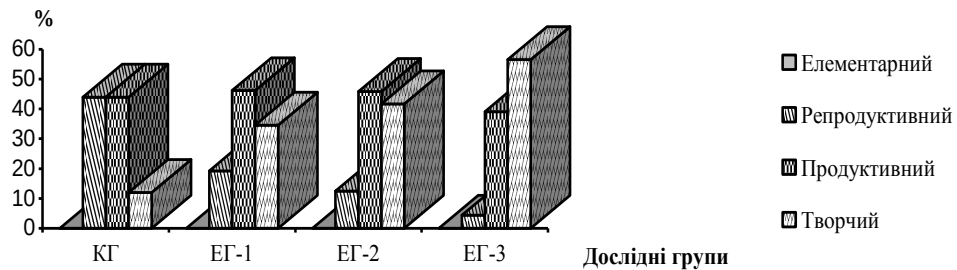


Рис. 5.12. Результати завершального зрізу щодо когнітивного критерію

Порівняння даних нульового, проміжного й завершального зрізів, показує, що кількість респондентів, які досягли рівня сформованості щодо когнітивного критерію, є найбільшою в ЕГ-3. У цій самій групі помічається стійка динаміка росту кількості респондентів із творчим рівнем сформованості соціально-педагогічних, психологічних, соціокультурних, комунікативних знань, яка порівняно з нульовим зрізом збільшилася: на проміжному зрізі – до 28,00%; на підсумковому зрізі – до 56,52%.

Менш інтенсивно проходило засвоєння психологічних, соціокультурних і комунікативних знань в ЕГ-2, де кількість респондентів із творчим рівнем, зросла, відповідно, на проміжному зрізі – до 22,22%; на завершальному зрізі – до 41,67%.

В ЕГ-1 також були позитивні зміни щодо сформованості когнітивного критерію, зросла кількість респондентів із творчим рівнем, що склало відносно нульового зрізу: на проміжному зрізі – 20,83%; на завершальному зрізі – 34,62%.

У КГ так само помічався перехід респондентів на творчий рівень сформованості соціально-педагогічних, психологічних, соціокультурних, комунікативних знань, однак це зростання було незначним. Так, стосовно нульового зрізу зростання склало на проміжному зрізі 7,69%; на контрольному – 12,00%.

Перевіримо істину нульової гіпотези (розподіл респондентів за рівнями однакий).

Таблиця 5.22

Результати критерію згоди критерію згоди Пірсона χ^2 за когнітивним критерієм (підсумковий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	1,61	0,43	5,99
КГ і ЕГ-2	3,27	0,18	
КГ і ЕГ-3	11,20	0,004	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,34	0,85	
ЕГ-1 і ЕГ-3	5,71	0,06	
ЕГ-2 і ЕГ-3	3,82	0,17	

Можна прийняти альтернативну гіпотезу, тому що в разі порівняння КГ і ЕГ-3 – рівень значущості 0,004, КГ і ЕГ-2 – 0,18, КГ і ЕГ-1 – 0,43.

Отже, респондентів контрольної й експериментальних груп розподілено за рівнем сформованості когнітивного критерію неоднаково.

Результати порівняння експериментальних груп дають право дійти висновку про наявність розбіжностей у результатах сформованості когнітивного критерію у респондентів ЕГ-1 і ЕГ-3.

Отже, використовуючи систему формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів потрібно дотримуватися всіх трьох виділених педагогічних умов.

Щодо особистісного критерію – сформованість соціально-педагогічних, психологічних, соціокультурних, комунікативних умінь і навичок – було одержано дані, котрі відображено в табл. 5.23 і 5.24.

Рівень сформованості соціально-педагогічних, психологічних, соціокультурних і комунікативних умінь і навичок респондентів експериментальних груп підвищився, що більш за все видно в групах ЕГ-2 і ЕГ-3.

Таблиця 5.23

Результати розподілу респондентів щодо рівнів сформованості особистісного критерію (проміжний зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	22	0	0	12	54,55	9	40,90	1	4,55
ЕГ-1	23	0	0	7	30,44	12	52,17	4	17,39
ЕГ-2	21	0	0	4	19,05	12	57,14	5	23,81
ЕГ-3	25	0	0	3	12,00	16	64,00	6	24,00

На рис. 5.13 наведено порівняльні дані проміжного зрізу щодо особистісного критерію.

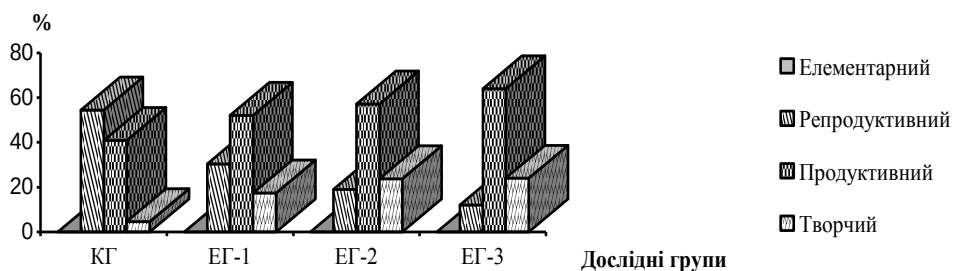


Рис. 5.13. Результати проміжного зрізу щодо особистісного критерію

Порівняно з нульовим зрізом кількість респондентів із творчим рівнем сформованості особистісного критерію в ЕГ-3 збільшилася на 24,00%, в ЕГ-2 збільшилася на 23,81%, в ЕГ-1 – на 17,39%. Істотні зрушення відбулися в КГ, однак, вони незначні й склали відносно нульового зрізу 4,55%. Першорядні зміни пройшли на продуктивному рівні: вони склали відносно нульового зрізу в експериментальних групах від 52,17 до 64%, в контрольній 40,90%.

За результатами завершального зрізу, який проводився наприкінці

четвертого курсу, були одержані дані, представлені в табл. 5.24.

Таблиця 5.24

Результати розподілу респондентів за рівнями сформованості особистісного критерію (підсумковий зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	23	0	0	9	39,13	12	52,17	2	8,70
ЕГ-1	25	0	0	4	16,00	14	56,00	7	28,00
ЕГ-2	22	0	0	3	13,64	11	50,00	8	36,36
ЕГ-3	21	0	0	1	4,76	10	47,62	10	47,62

На рис. 5.14 наведено порівняльні дані щодо особистісного критерію.

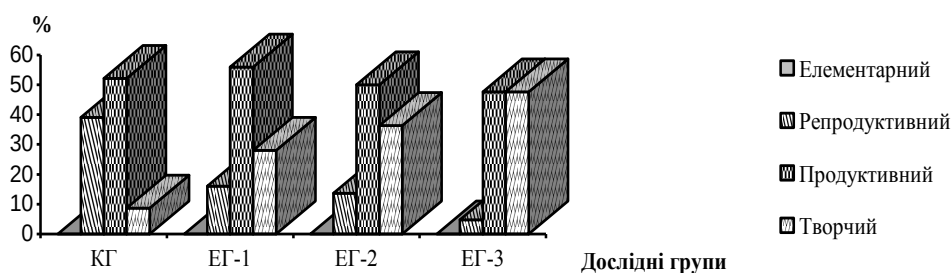


Рис. 5.14. Результати підсумкового зрізу щодо особистісного критерію

Педагогічний експеримент показує, що зміни на творчому рівні сформованості особистісного показника відбулися в усіх експериментальних групах, хоча і з неоднаковою мірою інтенсивності. Порівняно з результатами нульового зрізу кількість респондентів на творчому рівні сформованості практичних умінь і навичок, потрібних для формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, на завершальному зрізі зростає: в ЕГ-1 на 28,00%; в ЕГ-2 на 36,36%; ЕГ-3 на 47,62%; у КГ на

8,7%. Користуючись статистичним критерієм згоди Пірсона χ^2 , було перевірено справедливість нульової гіпотези щодо особистісного критерію. Результати показано в табл. 5.25.

Таблиця 5.25

Результати критерію згоди Пірсона χ^2 щодо особистісного критерію
(підсумковий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	3,61	0,14	5,99
КГ і ЕГ-2	5,63	0,06	
КГ і ЕГ-3	10,27	0,01	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,32	0,83	
ЕГ-1 і ЕГ-3	2,44	0,27	
ЕГ-2 і ЕГ-3	1,21	0,52	

Вірогідність набуття дослідного значення критерію згоди Пірсона χ^2 досить низька, через те що в співвідношенні КГ і ЕГ-3 рівень значущості 0,01, а КГ і ЕГ-2 – 0,06. Отже, дані педагогічного експерименту не підкріплюють нульову гіпотезу, тому беремо альтернативну.

Щодо поведінкового критерію – сформованості професійно значущих особистісних якостей у майбутніх соціальних педагогів – було одержано такі дані (табл. 5.26).

На рис. 5.15 зображено порівняльні дані проміжного зрізу щодо поведінкового критерію.

Аналізуючи результати нульового і проміжного зрізів щодо поведінкового критерію було встановлено, що першорядні зміни в експериментальних групах здійснилися на репродуктивному рівні сформованості даної ознаки: кількість респондентів зменшилася більше ніж в два рази. Кількість респондентів із продуктивним рівнем сформованості професійно значущих особистісних якостей зросла в два рази, несуттєві

зміни відбулися і з групами творчого рівня, кількість майбутніх соціальних педагогів у них збільшилася: у КГ до 8,70%; в ЕГ-1 до 20,83%; в ЕГ-2 до 23,81% і ЕГ-3 до 24,00%.

Таблиця 5.26

Результати розподілу респондентів щодо рівнів сформованості
поведінкового критерію (проміжний зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	23	0	0	12	52,17	9	39,13	2	8,70
ЕГ-1	24	0	0	6	25,00	13	54,17	5	20,83
ЕГ-2	21	0	0	4	19,05	12	57,14	5	23,81
ЕГ-3	25	0	0	4	16,00	15	60,00	6	24,00

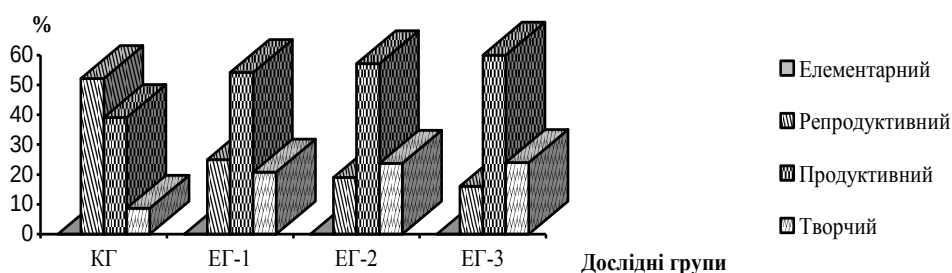


Рис. 5.15. Результати проміжного зрізу щодо поведінкового критерію

Порівняємо результати педагогічного експерименту щодо сформованості особистісних якостей на проміжному і завершальному зрізах.

Порівняння даних експериментів проміжного і завершального зрізів продемонструвало, що помітні зрушення відбулися в експериментальних групах на творчому рівні сформованості поведінкових якостей, склавши в ЕГ-1 – 33,33%, у ЕГ-2 – 40%, ЕГ-3 – 50%. Зменшилась кількість респондентів на

репродуктивному рівні сформованості поведінкового критерію: в ЕГ-1 – 16,67%, в ЕГ-2 – 8%, ЕГ-3 – 4,55%). В експериментальних групах стала іншою й кількість респондентів із продуктивним рівнем сформованості поведінкових якостей: в ЕГ-1 – 47,83%, в ЕГ-2 – 40%, ЕГ-3 – 50%.

Таблиця 5.27

Результати розподілу респондентів за рівнями сформованості поведінкового критерію (підсумковий зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	23	0	0	9	39,13	11	47,83	3	13,04
ЕГ-1	24	0	0	4	16,67	12	50,00	8	33,33
ЕГ-2	25	0	0	2	8,00	13	52,00	10	40,00
ЕГ-3	22	0	0	1	4,55	10	45,45	11	50,00

На рис. 5.16 відображено результати підсумкового зрізу щодо поведінкового критерію.

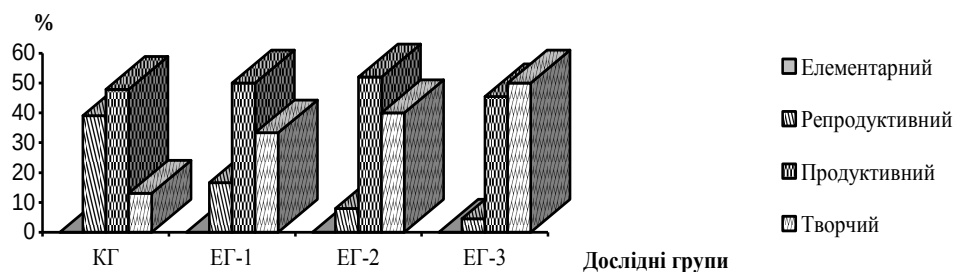


Рис. 5.16. Результати підсумкового зрізу щодо поведінкового критерію

Користуючись статистичним критерієм згоди Пірсона χ^2 , було перевірено істину нульової гіпотези за поведінковим критерієм.

Вірогідність набуття дослідного значення критерію згоди Пірсона χ^2 низьке у порівнянні контрольної й експериментальних груп: у КГ – ЕГ-2 – 0,03, КГ – ЕГ-3 – 0,01. Отже, дані педагогічного експерименту нульову гіпотезу відхиляють, через це приймаємо альтернативну гіпотезу.

Відповідно до мети і завдань педагогічного експерименту потрібно було простежити просування респондентів за рівнями професійно-педагогічної культури (елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий), а також перевірити нульову гіпотезу щодо розподілу майбутніх соціальних педагогів за рівнями професійних знань, умінь і навичок на формувальному етапі експерименту. За рівнями сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів було одержано такі дані (табл. 5.28, 5.29).

Таблиця 5.28

Результати критерію згоди Пірсона χ^2 щодо поведінкового критерію
(підсумковий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	3,11	0,22	5,99
КГ і ЕГ-2	7,07	0,03	
КГ і ЕГ-3	9,59	0,01	
ЕГ-1 і ЕГ-2	1,03	0,59	
ЕГ-1 і ЕГ-3	2,41	0,30	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,37	0,81	

На рис. 5.17 показано порівняльні дані щодо рівнів сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів (проміжний зріз), на рис. 5.18 – завершальний зріз.

Таблиця 5.29

Результати розподілу респондентів за рівнями сформованості професійно-педагогічної культури (проміжний зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	22	0	0	12	54,55	8	36,36	2	9,09
ЕГ-1	24	0	0	7	29,17	13	54,17	4	16,66
ЕГ-2	27	0	0	5	18,52	15	55,56	7	25,92
ЕГ-3	23	0	0	3	13,04	11	47,83	9	39,13

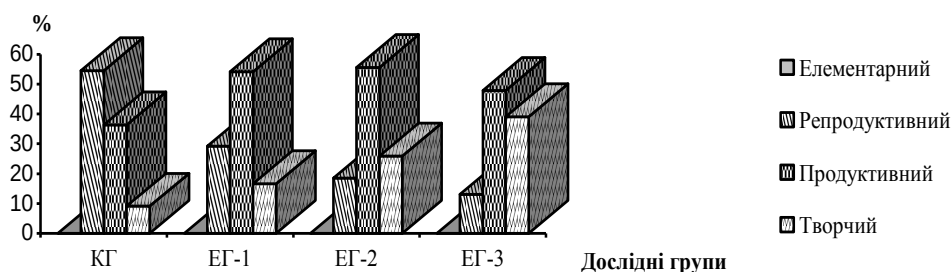


Рис. 5.17. Результати дослідження рівня сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів (проміжний зріз).

Одержані в педагогічному експерименті дані дозволили обчислити рівень сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів за формулою 5.2.

Порівняємо рівні сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів нульового і проміжного зрізів (табл. 5.30, 5.31). Одержані результати засвідчують про те, що в експериментальних групах зросла кількість респондентів, які мають творчий рівень сформованості професійно-педагогічної культури за проміжного зрізу в ЕГ-3 – до 39,13%, ЕГ-2 – до 25,92%, ЕГ-1 – до 16,66%; за завершального зрізу в ЕГ-3 – до 60%, ЕГ-2 – до 47,62%, ЕГ-1 – до 26,09%. Значні зрушення в

експериментальних групах відбулися на репродуктивному рівні: кількість респондентів зменшилася в ЕГ-3 – до 13,04%, ЕГ-2 – до 18,52%, ЕГ-1 до 29,17% (проміжний зріз); в ЕГ-3 – до 5%, ЕГ-2 – до 9,52%, ЕГ-1 до 21,74% (завершальний зріз). На продуктивному рівні зміни носили менш значний характер: ЕГ-1 – 54,17%, ЕГ-2 – 55,56%, ЕГ-3 – 47,84% (проміжний зріз); ЕГ-1 – 52,17%, ЕГ-2 – 42,86%, ЕГ-3 – 35% (завершальний зріз).

Таблиця 5.30

Результати розподілу респондентів щодо рівнів сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів
(завершальний зріз)

Група	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		елементарний		репродуктивний		продуктивний		творчий	
		кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%	кількість респондентів	%
КГ	22	0	0	8	36,36	12	54,54	2	9,10
ЕГ-1	23	0	0	5	21,74	12	52,17	6	26,09
ЕГ-2	21	0	0	2	9,52	9	42,86	10	47,62
ЕГ-3	20	0	0	1	5,00	7	35,00	12	60,00

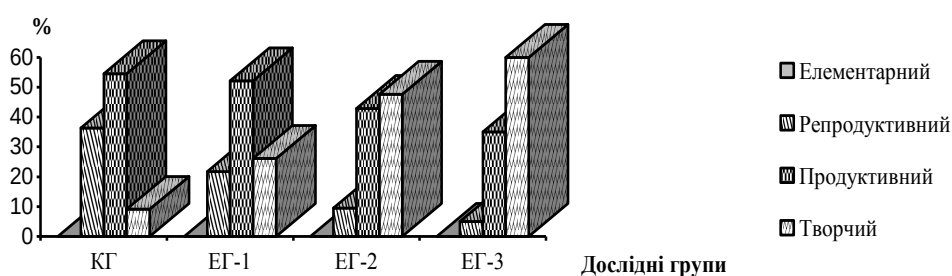


Рис. 5.18. Результати дослідження рівня сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів (підсумковий зріз)

Порівнюючи результати проміжного і підсумкового зрізів (табл. 5.29 і 5.30), ми дійшли висновку, що в експериментальних групах помічається стійка тенденція до збільшення кількості респондентів, що мають творчий рівень професійно-педагогічної культури. Причому, в ЕГ-3, де модель формування ППК застосовувалася із застосуванням комплексу педагогічних умов, вона (професійно-педагогічна культура) значно вища. Так, в ЕГ-3 респонденти, що перебувають на творчому рівні професійно-педагогічної культури складають 60% від загальної кількості, в ЕГ-2 – 47,62%, в ЕГ-1 – 26,09%. від кількості респондентів у ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3 дозволяє зробити висновок про те, що формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів відбувається ефективніше в дослідній групі, де реалізується комплекс педагогічних умов.

У КГ також має місце збільшення кількості респондентів творчого рівня сформованості ППК, однак, ці зміни незначні (9,1%). Спостерігається зменшення кількості респондентів, які знаходяться на репродуктивному рівні сформованості професійно-педагогічної культури (36,36%). У зв'язку з цим можна констатувати, що професійно-педагогічна культура в студентів КГ у процесі навчання у ВНЗ формується, але повільнішими темпами. Розбіжності в сформованості професійно-педагогічної культури студентів контрольної і експериментальних груп дозволяють зробити висновок про те, що виділені нами педагогічні умови сприяють, передусім, формуванню творчого рівня досліджуваних знань, умінь і навичок. Причому, експериментальні дані, одержані нами в групі ЕГ-3, переконливо свідчать про те, що ефективність використання комплексу педагогічних умов вища, ніж впровадження кожної з них окремо. Використовуючи методику розрахунку критерію згоди Пірсона χ^2 , ми одержали результати, представлені в табл. 5.31.

Таблиця 5.31

Результати критерію згоди Пірсона χ^2 щодо рівня сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів (підсумковий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Рівень значущості	
КГ і ЕГ-1	2,35	0,32	5,99
КГ і ЕГ-2	8,97	0,01	
КГ і ЕГ-3	13,11	0,002	
ЕГ-1 і ЕГ-2	2,73	0,25	
ЕГ-1 і ЕГ-3	5,57	0,06	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,58	0,73	

Із таблиці 5.31 видно, що вірогідність набуття дослідного значення критерію згоди Пірсона χ^2 у процесі порівняння контрольної і експериментальної груп дуже низька (КГ і ЕГ-3) – 0,002 або низька (КГ і ЕГ-2) – 0,01, отже, експериментальні дані спростовують нульову гіпотезу, тому ми приймаємо альтернативну.

Результати порівняння ЕГ-1 і ЕГ-3 показують, що ми можемо прийняти альтернативну гіпотезу на рівні значущості 0,06. Розподіл студентів щодо рівня сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у цих групах різні. Тому можна зробити висновок про те, що застосування всього комплексу виділених нами педагогічних умов дає кращі результати, ніж виконання однієї або двох педагогічних умов.

З метою визначення ефективності комплексу, сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, було розраховано коефіцієнт ефективності для дослідних груп ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 і КГ за методикою І. Мархеля, Ю. Овакимяна [408, с. 79-81].

$$K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 \quad (5.5)$$

Щоб обчислити коефіцієнт ефективності використовують параметри α і q , що визначаються за формулами:

$$q = \frac{T}{Z + T}, \quad (5.6)$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq}; \quad (5.7)$$

де Z – загальна кількість правильних відповідей до останньої помилки;
 T – загальна кількість неправильних відповідей; N – кількість респондентів.

Цей коефіцієнт можна застосувати як для обчислення ефективності комплексу сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, так і з метою зіставлення ефективності різноманітних методів, засобів та форм організації навчально-виховного процесу.

Коефіцієнт ефективності обчислено для комплексу сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів за зрізами, що проводилися під час вивчення відповідного обсягу навчального матеріалу, Вони склалися з п'яти завдань кожний. 1 бал виставлявся за правильну відповідь, 0 балів за неправильну відповідь на одне завдання.

У табл. 5.32-5.33 відображено результати дослідження, що відповідають 1, 2 і підсумковому зрізам, стосовно дослідних груп КГ, ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3. З метою обчислення коефіцієнту ефективності комплексу сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, необхідно для кожного студента визначити Z і T . Результати цих обчислень, за даними табл. 5.32, відображено в табл. 5.33.

Обчислення коефіцієнта ефективності для КГ за даними контрольних зрізів

Респондент	<i>Номер завдання</i>														
	<i>1 зрізу</i>					2 зрізу					підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
2.	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
3.	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
4.	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
5.	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
6.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
7.	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
8.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
9.	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1
10.	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
11.	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
12.	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
13.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
14.	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
15.	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
16.	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
17.	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
18.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
19.	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
20.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
21.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0
22.	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
23.	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
24.	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
25.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0

Таблиця 5.33

Результати визначення Z і T для КГ за даними табл. 5.32

Респондент	Відповіді		Респондент	Відповіді	
	Z	T		Z	T
	10	4	14.	11	4
	10	5	15.	9	4
	8	4	16.	8	3
	10	4	17.	10	3
	10	4	18.	9	3
	8	3	19.	10	3
	9	4	20.	11	4
	11	4	21.	10	5
	8	5	22.	5	3
	11	4	23.	9	4
	9	5	24.	10	5
	7	4	25.	10	5
	10	2	СУМА	233	98

За значеннями Z і T табл. 5.33 обчислимо q і α та визначимо K_{ef} для КГ.

$$q = \frac{T}{Z+T} = \frac{98}{233+98} = 0,30$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq} = \frac{25}{98 \cdot 0,30} = 0,85$$

тоді $K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 = 1 - (1 - 0,85 \cdot 0,30)^3 = 0,59$

Отже, для КГ $K_{ef} = 0,59$.

Таблиця 5.34

Обчислення коефіцієнта ефективності для ЕГ-1 за даними контрольних зрізів

Респондент	Номер завдання														
	1 зрізу					2 зрізу					підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1
2.	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
3.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1
4.	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
5.	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
6.	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
7.	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1

Респондент	<i>Номер завдання</i>														
	<i>1 зрізу</i>					2 зрізу					підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
9.	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
10.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
11.	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
12.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
13.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
14.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
15.	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
16.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
17.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
18.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
19.	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
20.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
21.	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
22.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
23.	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1

Таблиця 5.35

Результати визначення Z і T для ЕГ-1 за даними табл. 5.34

Респондент	Відповіді		Респондент	Відповіді	
	Z	T		Z	T
	10	4		10	4
	10	5		10	3
	9	4		9	3
	10	5		10	3
	10	4		12	3
	11	4		10	4
	9	3		11	3
	11	3		11	1
	10	3		9	2
	11	4		6	1
	9	3		9	3
	11	3	СУМА	228	75

За значеннями Z і T табл. 5.34 обчислимо q і α та визначимо K_{ef} для ЕГ-1.

$$q = \frac{T}{Z+T} = \frac{75}{228+75} = 0,25$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq} = \frac{23}{75 \cdot 0,25} = 1,23$$

тоді $K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 = 1 - (1 - 1,23 \cdot 0,25)^3 = 0,67$

Отже, для ЕГ-1 $K_{ef} = 0,67$.

Таблиця 5.36

Обчислення коефіцієнта ефективності для ЕГ-2 за даними контрольних зрізів

Респондент	Номер завдання														
	1 зрізу					2 зрізу					підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
2.	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
3.	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
4.	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
5.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
6.	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
7.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
8.	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1
9.	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1
10.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
11.	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
12.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
13.	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
14.	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
15.	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
16.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
17.	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
18.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
19.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
20.	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
21.	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1

Респондент	Номер завдання														
	1 зрізу					2 зрізу					підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22.	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
23.	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24.	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
25.	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1

Таблиця 5.37

Результати визначення Z і T для ЕГ-2 за даними таблиці 5.36

Респондент	Відповіді		Респондент	Відповіді	
	Z	T		Z	T
1.	11	4	14.	12	3
2.	9	3	15.	9	4
3.	10	3	16.	9	2
4.	9	3	17.	11	3
5.	10	4	18.	9	3
6.	9	3	19.	11	3
7.	10	3	20.	8	3
8.	9	4	21.	6	3
9.	11	3	22.	9	3
10.	10	3	23.	5	1
11.	9	3	24.	5	3
12.	8	3	25.	7	3
13.	10	3	СУМА	226	76

За значеннями Z і T табл. 5.37 обчислимо q і α та визначимо K_{ef} для ЕГ-2.

$$q = \frac{T}{Z + T} = \frac{76}{226 + 76} = 0,25$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq} = \frac{25}{76 \cdot 0,25} = 1,32$$

тоді $K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 = 1 - (1 - 1,32 \cdot 0,25)^3 = 0,7$

Отже, для ЕГ-2 $K_{ef} = 0,7$.

Таблиця 5.38

Обчислення коефіцієнта ефективності для КГ за даними контрольних зрізів

Респондент	Номер завдання														
	1 зрізу					2 зрізу					підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
2.	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1
3.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1
4.	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
5.	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
6.	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
7.	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1
8.	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
9.	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
10.	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
11.	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1
12.	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
13.	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
14.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
15.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
16.	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
17.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1
18.	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
19.	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1
20.	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
21.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
22.	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1

Результати визначення Z і T для ЕГ-3 за даними табл. 5.38

Респондент	Відповіді		Респондент	Відповіді	
	Z	T		Z	T
1.	8	4	13.	10	4
2.	9	4	14.	11	4
3.	10	4	15.	9	3
4.	9	3	16.	11	4
5.	7	4	17.	10	4
6.	9	4	18.	7	4
7.	8	4	19.	9	4
8.	8	4	20.	10	4
9.	8	4	21.	8	1
10.	9	3	22.	6	3
11.	8	5	СУМА	193	82
12.	9	4			

За значеннями Z і T табл. 5.39 обчислимо q і α та визначимо K_{ef} для ЕГ-3.

$$q = \frac{T}{Z + T} = \frac{82}{193 + 82} = 0,3$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq} = \frac{22}{82 \cdot 0,3} = 0,89$$

тоді $K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 = 1 - (1 - 0,89 \cdot 0,3)^3 = 0,72$

Отже, для ЕГ-3 $K_{ef} = 0,72$.

Дидактичний зміст одержаного критерію ефективності полягає в тому, зазначають І. Мархель, Ю. Овакимян, що за його допомогою можна не тільки кількісно визначати ефективність навчально-виховного процесу за кінцевими результатами, а й з'ясувати динаміку самого навчання. Якщо обчислений коефіцієнт менший 0,6, то навчально-виховний процес вважається

неефективним. А коли коефіцієнт ефективності дорівнює або більший 0,6, то такий навчально-виховний процес вважається ефективним [409, с. 83].

Одержані значення K_{ef} для ЕГ-1 – 0,67, ЕГ-2 – 0,70 та ЕГ-3 – 0,72 підтверджують ефективність комплексу сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Для КГ $K_{ef} = 0,59$, що підтверджує неефективність навчально-виховного процесу в контрольній групі.

Результати педагогічного експерименту засвідчують позитивний вплив комплексу сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Експеримент підтвердив універсальність комплексу, сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Висновки до п'ятого розділу

Відібрані для проведення педагогічного експерименту дослідні групи за ступенем сформованості професійно-педагогічної культури однакові, іншими словами, мають статистично незначні відхилення, отже, зміни в результатах навчання пояснюватимуться неоднаковими умовами реалізації моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Основою набуття інформації про ступінь сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів служать результати розв'язання професійно-спрямованих завдань, тестування, кейс-технології, ділові ігри, спостереження, анкетування, бесіди.

Результати констатувального експерименту показали недостатній рівень сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Потрібне їх планомірне формування в рамках навмисно розробленої моделі. Стрижневою ознакою ефективності розробленої моделі й достатності виділених педагогічних умов був перехід респондентів на вищий рівень сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Професійно-педагогічна культура майбутніх соціальних педагогів оцінювалася за чотирма критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, особистісним, поведінковим.

Мотиваційно-ціннісний критерій – включає такі показники: сформованість ціннісних орієнтацій на фоні основних якостей особистості (моральний обов'язок; старанність; совість; співучасть, співпереживання); яке місце займає відповідальність серед засобів, що обираються для досягнення цілей життя; як студенти – майбутні соціальні педагоги розподіляють компоненти відповідальності; мотиви відповідальної поведінки; рівень сформованості відповідальності. Когнітивний критерій – теоретичні знання, що оцінюються за такими ознаками, як системність, дієвість, міцність. Особистісний критерій – професійно важливі морально-вольові якості: працьовитість, самовладання, рішучість, наполегливість, сміливість, витримка, наполегливість, громадянська мужність, внутрішня свобода і почуття власної гідності, уважність, толерантність, гуманність, самодисципліна тощо, професійно значущі якості особистості, котрі оцінювалися за такою ознакою, як міра прояву. Поведінковий критерій – спирається на такі показники: участь в діяльності з елементами педагогічної праці, її успішність; педагогічну активність, яку ми розуміємо як прагнення включатися в цю діяльність; активність і результативність самовиховання (самоаналіз, планування, самоорганізація); реакцію на педагогічні дії своїх колег, характер взаємодії з учасниками педагогічного процесу; потреба і готовність до підвищення в майбутньому свого професійного статусу;

готовність до самостійного ухвалення рішень та їх реалізації з позиції загальнолюдських цінностей і моральних норм; орієнтація на досягнення успіху в своєму житті, в т.ч. і в професійній діяльності соціального педагога; володіння соціально-професійною активністю, здатністю до толерантності, взаємодії з колегами по роботі й іншими категоріями населення, уміння і навички культури поведінки та ін.; регулювання своєї професійної діяльності (усунення «психологічних комплексів», бар'єрів страху, невпевненості, сором'язливості, боязкості); спонукання до дії на основі усвідомленого інтересу й потреби; вміння встановлювати особистісний сенс діяльності, мотивувати її внутрішньою чи зовнішньою необхідністю; формування рефлексивних умінь.

Кожний критерій оцінювався, виходячи з чотирьох рівнів (елементарного, репродуктивного, продуктивного, творчого), відповідно до яких визначався загальний рівень сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Впровадження в навчальний процес комплексу педагогічних умов є передумовою ефективного функціонування та розвитку моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, розробленої в процесі дисертаційного дослідження.

Дані формувального етапу експериментального дослідження показали підвищення рівня сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у всіх дослідних групах, однак найбільш суттєві зміни відбулися в експериментальних групах. В ЕГ-3 кількість майбутніх соціальних педагогів, які володіють сформованістю професійно-педагогічної культури на творчому рівні, зросла до 60%. У КГ, де процес підготовки майбутніх соціальних педагогів здійснювався за звичайною методикою із застосуванням окремих елементів розробленої моделі, без цілеспрямованого використання комплексу сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних

педагогів, кількість студентів із високим рівнем сформованості професійно-педагогічної культури збільшилася на незначну величину до 9,1%.

Обробка експериментальних даних за критерієм згоди Пірсона χ^2 переконує, що відхилення ефективності формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів суттєві на рівні значущості 0,05-0,10.

У процесі реалізації системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів із комплексом сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів результати суттєво вищі за результати з введенням кожної окремо із зазначених умов.

Дане твердження доводять одержані значення коефіцієнтів ефективності K_{ef} для ЕГ-1 – 0,67, ЕГ-2 – 0,7 та ЕГ-3 – 0,72, що підтверджують ефективність комплексу сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Для КГ коефіцієнт ефективності $K_{ef} = 0,59$, що підтверджує неефективність навчально-виховного процесу в контрольній групі.

Результати педагогічного експерименту, засвідчують позитивний вплив комплексу сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Експеримент підтвердив універсальність комплексу сформованих у процесі дисертаційного дослідження педагогічних умов використання розробленої моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора: [149; 155; 162; 167; 180; 181; 182].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження підтвердили правомірність гіпотези, засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких висновків:

1. Аналіз поглядів на формування професійно-педагогічної культури особистості у вітчизняній педагогічній теорії та практиці дозволив розглянути сутність професійно-педагогічної культури крізь призму таких понять, як «професійна культура» і «педагогічна культура», що органічно входять у поняття «професійно-педагогічна культура».

Узагальнення характеристик діяльнісного, інтегративного, системного, аксіологічного й особистісно-зорієнтованого підходів до педагогічної культури дозволили нам визначити її як єдність безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, знань, умінь і навичок і результатів цієї діяльності, закріплених у цінностях, нормах, традиціях і інститутах.

Поєднуючи в собі характеристики культури особистості, культури фахівця й загальної культури, професійно-педагогічна культура сприяє розвитку соціально-педагогічних відносин студента в освітньому середовищі й відтворює в собі зміни, що відбуваються.

2. У межах компетентнісного підходу визначено поняття «професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога», що є системним інтегративним утворенням та передбачає оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями, професійну компетентність.

3. На основі аналізу наукових джерел та узагальнення результатів дослідження встановлено, що професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога містить такі структурні елементи: загальнокультурну, ціннісно-сміслову, соціальну, громадянську, комунікативну, психолого-педагогічну, інформаційну, рефлексивну, валеологічну, правову,

конфліктологічну, дослідницьку компетентності.

4. Для оцінки сформованості ППК майбутнього соціального педагога у вищому педагогічному навчальному закладі використано критерії професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога, що відповідають її компонентам: мотиваційно-ціннісний (позитивна мотивація до професійної діяльності та визнання цінностей соціально-педагогічної діяльності); когнітивний (знаннєва сфера особистості), особистісний (комплекс особистісних якостей, інтересів та нахилів), поведінковий (засоби і способи педагогічного впливу). На основі комплексного врахування виявлених критеріїв і показників виокремлено й проаналізовано чотири рівні сформованості досліджуваного поняття: елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий.

5. Унаслідок проведеного дослідження встановлено, що на формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів впливає комплекс психолого-педагогічних чинників: зовнішніх (навчально-виховний процес ВНЗ; позааудиторна робота; студентське самоуправління та ін.) і внутрішніх (особистісні особливості людини; ставлення молоді до загальнолюдських цінностей; мотивація на професію; професійне самовиховання).

6. Доведено, що ефективність формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ можлива за дотримання таких педагогічних умов: цілісність, безперервність і системність у формуванні ППК майбутніх соціальних педагогів; побудова змісту і структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань та основних компонентів навчально-виховного процесу; орієнтація педагогічного процесу на суб'єктну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної культури; залучення студентів до діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність.

7. На основі системного, особистісного, акмеологічного, аксіологічного,

синергетичного та компетентнісного підходів, враховуючи концепції моделювання освітніх середовищ, розроблена модель педагогічної системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів в умовах гуманістичного освітнього середовища вищого навчального закладу, яка включає в себе чотири блоки: цільовий блок (занурення студента в контекст загальнолюдської культури, різних мов, видів мистецтв, способів діяльності у всій їхній своєрідності передбачає формування таких компетентностей, як: загальнокультурна, ціннісно-сміслова, соціальна, громадянська, комунікативна, психолого-педагогічна, інформаційна, рефлексивна, валеологічна, правова, конфліктологічна, дослідницька); змістовий блок (система ціннісно-цільових пріоритетів, що включають загальнолюдські цінності й норми, моральну культуру, професійно-особистісні якості та структурні компоненти – когнітивний, особистісний, мотиваційно-ціннісний і поведінковий); технологічний блок (принципи, педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів і відповідні етапи, методи, форми і педагогічні технології і шляхи організації навчально-виховного процесу); оцінно-результативний блок (діагностика професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів та оперативна корекція одержаних результатів). Ця модель припускає формування ППК майбутніх соціальних педагогів у тісному взаємозв'язку із професійним розвитком та має такі внутрішні системні властивості: цілеспрямованість та самоорганізованість – усі компоненти, зв'язки і функції сприяють професійно-особистісному становленню фахівців та їхній готовності до взаємодії із середовищами реальних міжособистісних і професійних відносин; відкритість та прозорість – дозволяють трансформувати традиційні форми взаємодії викладачів і студентів у взаємодію студентів із широким колом фахівців, які працюють у мікросоціумі; інтегративність – забезпечення єдності теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки, залучення суб'єктів цього процесу до соціально-педагогічної діяльності, зорієнтованість на професіограму, кваліфікаційну характеристику соціального педагога, як

наслідок – сприяння професійному розвитку студентів; врахування особливостей юнацького віку, його сенситивності до формування професійно-педагогічної культури.

8. Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили необхідність цілісної і багаторівневої організації системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, що передбачає: використання потенціалу змісту психолого-педагогічних і загальногуманітарних дисциплін у формуванні ППК студентів ВНЗ; застосування практично зорієнтованих технологій процесу навчання; активізацію позааудиторної роботи шляхом організації науково-дослідної, виховної, волонтерської роботи; проведення неперервної практичної підготовки, яку доцільно здійснювати через різні види соціально-педагогічних практик, що проводяться протягом усього періоду навчання студентів за наскрізною програмою; введення спецкурсу ««Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога»».

Науково-педагогічний аналіз і результати експериментальної роботи дають підстави сформулювати низку науково-методичних рекомендацій щодо вдосконалення системи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів:

- орієнтація на принципи особистісно діяльнісного (занурення в історико-культурний простір; повага до особистості студентів, знання і розуміння їх потреб, можливостей; відповідність мети, діяльності й засобів; складність навчальних завдань і можливостей тих, кого навчають; вибір оптимального поєднання методів, засобів, форм діяльності для кожного); діалогічного (створення простору гуманістичного спілкування (діалогу), що залучає суб'єкта освіти в процеси освоєння, споживання, обміну та поширення гуманістичних цінностей, які актуалізуються в подальшій його поведінці як соціально значущі; творча діяльність педагогів і студентів; розвиток активності й самостійності) та рефлексивного підходів (створення

атмосфери доброзичливості й співробітництва, співуправління й самоврядування)

- успішне впровадження моделі формування професійно-педагогічної культури потребує активної участі усіх суб'єктів гуманістичного освітнього середовища вищого навчального закладу, в першу чергу, викладачів. З цією метою необхідно створити систему методичної допомоги, яка змогла б забезпечити усвідомлення професорсько-викладацьким складом мети і завдань формування професійно-педагогічної культури, надала можливість ознайомитись з методами і технологіями її розвитку;

- відповідність результатів підготовки фахівців соціальної сфери вимогам, котрі висуваються сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоздатності (раціональне застосування сучасних методів, засобів навчання, оптимальних форм його організації).

Результати дослідження дають підстави вважати, що вихідна гіпотеза є правильною, визначені завдання реалізовані, мети досягнуто.

Не всі проблеми, звісно, розв'язані. Перспективою подальших досліджень є вивчення таких питань, як встановлення міжпредметних та інтегративних зв'язків навчальних дисциплін у процесі формування ППК майбутніх соціальних педагогів як синтезу компетентностей; використання можливостей науково-дослідної роботи, що здійснюється у межах студентського наукового товариства; виховної роботи – проведення заходів, спрямованих на реалізацію завдань виховання; волонтерської роботи – участь в організації громадських заходів (освітньо-виховних, просвітницьких, екологічних, благодійних, культурно-розважальних, мистецьких тощо) для становлення і розвитку складових ППК; визначення перспектив розвитку професійно-педагогічної культури студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»; впровадження зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [для пед. спец. вузов] / О. А. Абдуллина. [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
3. Абросимова З. Ф. Формирование педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения дисциплин педагогического цикла : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Абросимова Зинаида Филипповна. – Курган, 1994. – 206 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская ; Отв. ред. В. А. Лекторский ; Академия наук СССР. Институт психологии. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
5. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Адольф Владимир Александрович. – М. , 1998. – 357 с.
6. Азаров Ю. П. Педагогика семейных отношений / Ю. П. Азаров. – М. : Знание, 1977. – 412 с.
7. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: [учеб. пособие] / Б. Б. Айсмонтас. – М.: МГППУ, 2004. – 368 с.
8. Академія наук вищої школи України [Електронний ресурс] . Режим доступу. [http://www.ashsu.org/index.php?module=pagemaster\(PAGE_user_op=view_page\(PAGE_id=115\)\)](http://www.ashsu.org/index.php?module=pagemaster(PAGE_user_op=view_page(PAGE_id=115))).
9. Актуальные проблемы социального воспитания // Редкол. Т. Ф. Яркина (отв. ред.), В. Г. Бочарова. – М. : Запорожье, 1990. – 168 с.
10. Александров А. А. Современная психотерапия : [курс лекций] / А. А. Александров. – СПб. : Академический проект, 1997. – 335 с.

11. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підручник] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
12. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Алмазова Надежда Ивановна. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
13. Аминов Н. А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей / Н. А. Аминов [Топологическая диагностика и образование] / Под ред. Е. П. Гусевой. – М. , 1994. – Гл. 5.
14. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Рос. акад. наук ; Ин-т психологи. – М. : Наука, 2000. – 350 с.
15. Андреева Г. М. Социальная психология : [курс лекций] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – С. 276.
16. Андрущенко В. С. Организационное общество: перспектива для Украины [Текст] / В. С. Андрущенко // Генеза. – 2006. – № 1 (11). – С. 7.
17. Андрущенко В. С. Університетська освіта України: європейський вибір / В. С. Андрущенко // Освіта. – 2001. – 29 серпня – 5 вересня. – С. 4-5.
18. Андрущенко В. Філософічність освіти: теорія, методологія, практика [Текст] / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 10-18.
19. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
20. Анцупов А. Я. Конфликтология : [учебник для вузов] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 507 с.
21. Арнольдов А. И. Введение в культурологию (новая расширенная редакция) : [учебное пособие] / А. И. Арнольдов. – М. : Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
22. Артюхова И. С. Ценности и воспитание [Текст] / И. С. Артюхова

// Педагогика. – 1999. – № 4. – С.117 – 121.

23. Арутюнов Ю. С. О классификации методов активного обучения / Ю. С. Арутюнов, Н. В. Борисова, С. Г. Колесниченко // Межведомственная школа-семинар по активным методам обучения “Применение активных методов обучения в учебном процессе” : [тез. докл.]. – Рига, 1983. – С. 21-24.

24. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : [учеб.-метод. пособие]. / С. И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.

25. Архіпова С. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності / С. Архіпова // Вісник Львівського університету ; – Серія педагогічна. 2009. – Вип. 25. Ч. 1. – С. 99–105.

26. Асмолов А. Г. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

27. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии [Текст] / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8-13.

28. Атутов П. Р. Методологические проблемы развития педагогической науки / П. Р. Атутов ; [Под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского.]. – М. : Педагогика, 1985. – С. 52–60.

29. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.

30. Бабанов К. О. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи [Текст] / К. О. Бабанов // Історія в школах України. – 2004. – № 7. – С. 7-11.

31. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса : (В вопросах и ответах [Для преподавателей] / Ю. К. Бабанский / Под ред. Ю. К. Бабанского, М. М. Поташника. – Киев, 1984. – 287 с.

32. Бабкин Н. И. Социальная педагогика: [метод. рекомендации] / Н. И. Бабкин. – М. : Академия, 1998. – 231 с.

33. Багрій В. Н. Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Багрій Вікторія Неофидівна. – Вінниця, 2010. – 23 с.

34. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Баловсяк Н. В. – Київ, 2006. – 334 с.

35. Барабанщиков А. В. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов. – М. : ВПА, 1985. – 173 с.

36. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Баркасі В. В. – Одеса, 2004. – 250 с.

37. Бартош-Пічкарь О. Особливості дистанційної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії [Текст] / О. Бартош-Пічкарь, С. Шпенік // Науковий вісник Ужгородського національного університету ; Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – №16. – Видавництво УжНУ "Говерла", 2009. – С. 12-18.

38. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.

39. Бездухов В. П. Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя / В. П. Бездухов, В. И. Гусаров. – Самара : Изд. СамГПУ, 2000. – 163 с.

40. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи : [монографія] / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.

41. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : [навч. посіб.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.

42. Белозерцев Е. П. О смысле, содержании и результатах русского

образования / Е. П. Белозерцев // Русская школа. – М. : Педагогика, 1996. – С. 73-83.

43. Белухин Д. А. . Учитель: от любви до ненависти... : [техника проф. поведения]. / Д. А. Белухин. - М. : Народное образование, 1994. – 143 с.

44. Бельчиков Я. М. Деловые игры / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн. – Рига : Авотс, 1989. – 303 с.

45. Бенин В. Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Бенин Владислав Львович. – Екатеринбург, 1996. – 274 с.

46. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 321 с.

47. Бермус А. Г. Управление качеством профессионального образования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Бермус Александр Григорьевич. – Ростов н/Д, 2003. – 430 с.

48. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения [Текст] / П. В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41-45.

49. Беспалько В. П. Персонифицированное образование [Текст] / В. П. Беспалько // Педагогика, 1998. – № 2. – С. 12–17.

50. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

51. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : [наук. видання] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

52. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : [навч.- метод. видання] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

53. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості [Текст] / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.

54. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в

педагогіці [Текст] / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 2. – С. 26–31.

55. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В. С. Библер. – М. : Прогресс. 1991. – 176 с.

56. Библер В. С. Культура. Диалог культур [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии, – 1989. – № 6. – С. 31.

57. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : Программа курса / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 36 с.

58. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале 20 века / Б. М. Бим-Бад. – М. , 1994. – 112 с.

59. Бине А. Современные идеи о детях : [пер. с франц.] / А. Бине. Измерение умственных способностей. – СПб. , 1999. – С.3-34.

60. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: методологический аспект /. – Каунас: Швиеса, 1984. – 169 с.

61. Битинас Б. П. Гражданскому обществу – институт социальных педагогов [Текст] / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика. – 1994. – № 4. – С.24-26.

62. Біда О. А. Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів – проблема сьогодення / О. А. Біда // Вісник Львівського університету ; Серія педагогічна. 2005. – Вип. 19, Ч. 1. – С.247–253.

63. Біда О. А. Шляхи вдосконалення безперервної педагогічної освіти вчителя / О. А. Біда, М. В. Картель, Н. І. Лісова // Зб. наук. праць. – К. : ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1998. – 257 с.

64. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

65. Бодалев А. А. Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 287 с.

66. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. , 1968. – С. 271.

67. Болгаріна В. Виховання: пошук культурної парадигми // В. Болгаріна. [теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді] : Зб. наук. пр. : В 2 кн. Кн. 1. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2002. – С. 26-30.

68. Болонська конвенція: підготовка вчителя початкової школи [Текст] // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 6. – С. 48–53.

69. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования [Текст] / [В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко]. // Педагогика. 1997. – № 4. – С. 66-70.

70. Большая советская энциклопедия : в 30-т. / Ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М. : Сов. энцикл., 1969. – С. 19-78.

71. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Большая Рос. Энциклопедия, 1998. – 1456 с.

72. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

73. Бондаревская Е. В. Основы педагогической культуры учителя : [спецкурс]. / Е. В. Бондаревская, Т. Ф. Белоусова, Ростов-на-Дону: РГПИ, 1989. – 40 с.

74. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : [учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов– н/Д : Творческий центр “Учитель“, 1999. – 560 с.

75. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура учителя в системе личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская, Г. П. Богомолова // Инновационная школа. – 1997. – № 2. – С. 81-85.

76. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.

77. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу [Текст] / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.

78. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Бондаренко Зоя Петрівна. – К., 2008. – 200 с.

79. Бондаренко О. М. Суть, функції і структурні компоненти валеологічної компетентності студента університету / О. М. Бондаренко // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : [матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, квітень, 2007 р. / М-во освіти і науки України, Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна]. У 3-х т. : [за ред. проф. М. С. Гончаренко]. – Харків, 2007. – Т. 1. – С. 37–39.

80. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М., 1991. – 80 с.

81. Боровский А. Б. Система методов профессиональной ориентации. Кн. 1. Основы профессиональной ориентации : [учеб. метод. пособие] / А. Б. Боровский, Т. М. Потапенко, Г. В. Щекин. – К. : МЗУУП, 1993. – 164 с.

82. Бороздина Л. В. Тестовый материал для лабораторных занятий. В разделе: «Потребности, мотивы, эмоции» курса общей психологии: [методическое пособие] / Л. В. Бороздина. – М., 1994. – С. 23-48.

83. Бочарова В. Г. Задачи и перспективы развития социальной педагогики в современных условиях / В. Г. Бочарова. – М. : Центр социальной педагогики РАО, 1996. – 12 с.

84. Бочарова В. Г. Личность – семья – община / В. Г. Бочарова // Социальная работа. – 1992. – № 1. – С. 3-9.

85. Бочарова В. Г. Социальная педагогика в системе научного обеспечения профессии «Социальная работа». Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы : матер.

международ. научно-практ. конф. / В. Г. Бочарова. – Москва, – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 4–11.

86. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. — СПб : Политехника, 2002. – 476с.

87. Брауне Х. Обучение социальной работе и социальной педагогике в Европе [Текст] / Х. Брауне, Д. Крамер // Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. – М. : Б.и., 1991. – Вып. 1. – С. 17–21.

88. Бурая Н. П. Соціальна робота : [навч. посібник] / Н. П. Бурая. – Харків : Ун-т внутрішніх справ, 1995. – 104 с.

89. Бурдынская С. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов колледжа в процессе изучения художественной литературы (на англоязычном материале) : автореф. дисс. ... на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Бурдынская Светлана Петровна. – СПб. , 2006. – 19 с.

90. Буряк В. И. Активность и самостоятельность в познавательной деятельности [Текст] / В. И. Буряк // Педагогика. – М. : Педагогика, – 2007. – №8. – С. 71–78.

91. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Х. Вайнола. [За ред. С. О. Сисоєвої]. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.

92. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вайнола Рената Хейкіївна. – Київ, 2008. – 542 с.

93. Вайнола Р. Х. Технології соціально-педагогічної роботи. [Курс лекцій для студентів спеціальності: 010105 «Соціальна педагогіка»]. / Р. Х. Вайнола, – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 152 с.

94. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Вакуленко Валентина Миколаївна. – Луганськ, 2008. – 399 с.

95. Валлимани И. Специфика подготовки социального педагога в Швейцарии / И. Валлимани // Теория и методика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. [Отв. ред. Т. Ф. Яркина, В. Г. Бочарова]. – М. – Тула: АСОПиР РФ, 1993. – С. 287-295.

96. Валиулина Н. В. Биологическая закономерность обучения как математическая модель результативности образовательного процесса / Н. В. Валиулина [Электронный ресурс]. – Доступ к ресурсу: http://www.fak-kit.ru/main_dsp.php?top_id=12901.

97. Василенко В. А. Ценность и оценка / В. А. Василенко. – К., 1964. – С. 45.

98. Васильков В. М. Професійне становлення особистості як об'єкт міждисциплінарного аналізу [В кн. : Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Методологія сучасних досліджень соціальних, економічних та психологічних проблем регіону», м. Донецьк, 22 лютого 2000 року] / В. М. Васильков, О. І. Василькова. – Донецьк, 2000. – С. 89-93.

99. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Харків : Вид. група «Основа», 2006. – С. 80.

100. Введение в педагогическую культуру: [учебное пособие] / Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995, – 172 с.

101. Введение в практическую социальную психологию : [учебное пособие] / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – 2-е исправленное издание. – М. : “Смысл”. 1996. – 373 с.

102. Введенский В. Н. Коммуникативная компетентность педагога: характеристика, способы совершенствования / В. Н. Введенский. – СПб. : ИОВ РАО, 2003. – 52 с.

103. Веденеева Л.В. Становление эмпатии у будущих учителей в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса : автореф. дис. на соискание научной степени кан. пед. наук: 13.00.08 / Веденеева Лариса Владимировна. – Волгоград: Волг. ГПУ, 2001. – 28с.

104. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

105. Взаимосвязь социальной работы и социальной политики / Под ред. Ш. Рамон ; [Пер. с англ.] ; Под ред. Б. Ю. Шапиро. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 256 с.

106. Видишко Н. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Видишко Наталя Василівна. – Вінниця, 2010. – 250 с.

107. Вишневський О. На тернистому шляху до себе. У пошуках системи цінностей [Текст] / О. Вишневський // Рідна школа. – 1995.– № 5. – С. 12-17.

108. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : дис.. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Віннікова Лариса В'ячеславівна. – Луганськ, 2003. – 217 с.

109. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [методичний посібник для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

110. Волик Л. Анімаційна компетентність як показник теоретичної та практичної готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності [Текст] / Л. Волик // Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. – 2009. – № 4. – С. 124–132.

111. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / П. М. Воловик. – К. : Рад. школ., 1969. – 223 с.

112. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания [Под общ. ред. И. А. Зимней]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 85 с.
113. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика : [Учебное пособие для ВУЗов] / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М. : Ин-т практ. Практ. психологии; – Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 256 с.
114. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
115. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии [Текст] /Т. П. Гаврилова // Вопр. психол. – 1975. – № 2. – С. 147-158.
116. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гайдук Ніна Михайлівна. – К. , 2005. – 23 с.
117. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики [Текст] / М. А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования ; Сб. науч. тр. [Отв. ред. М. А. Галагузова]. – Вып. 3. – Екатеринбург, 1998. – С. 168–185.
118. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – Москва, 2001. – 373 с.
119. Гармаш Е. Б. Формирование культуры будущего учителя на материале педагогических дисциплин : автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Гармаш Е. Б. – К. , 1990. – 17 с.
120. Гершунский Б. С. Философия образования для 21 века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
121. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики : [учеб. пособие] / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во СПб. Ун-та, 1992. – 154 с.

122. Гітун Н. Зміст підготовки соціальних працівників у Швеції до роботи з дітьми та молоддю / Н. Гітун // Стан та напрями удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки фахівців соціальної сфери ; [Матеріали круглого столу. – Хмельницький, 2008]. – Хмельницький, ХІСТ Університету «Україна», 2008. – С. 141-148.

123. Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Специальная лит-ра, 1997. – 192 с.

124. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 189 с.

125. Гомонюк О. М. Значення педагогічної культури вчителя [Текст] / О. М. Гомонюк // Наукові записки Харківського військового університету Міноборони України: [Збірник наукових праць]. – № 15. – Харків, 2002. – С. 139-143.

126. Гомонюк О. М. Психологічні особливості професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, №15. / [Редкол.: М. І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця: ВДПУ, 2005 р. – С. 87-92.

127. Гомонюк О. М. Основні підходи до визначення поняття «культура» [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:.. – Вип. 8. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма, «Планер», 2005. – С. 241-246.

128. Гомонюк О. М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей у майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали міжвузівської науково-методичної конференції «Шляхи підвищення ефективності навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі». – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2006. – С. 163-168.

129. Гомонюк О. М. Взаємозв'язок професійної та педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції «Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України». – Хмельницький: НАДПСУ, 2006. – С.93-95.

130. Гомонюк О. М. Самоосвітня діяльність як шлях забезпечення безперервності освіти майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип.10 / [Редколег.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С.287-292.

131. Гомонюк О. М. Філософсько-методологічні основи проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Дидактика професійної школи: Збірник наукових праць. – Хмельницький: ХНУ, 2006. – С. 12-22.

132. Гомонюк О. М. Особливості формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип.12. [Редколег.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 368-376.

133. Гомонюк О. М. Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога як важлива умова його професійної готовності [Текст] / О. М. Гомонюк // Теорія і практика управління соціальними системами : [Щоквартальний науково-практичний журнал]. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2006, – №4. – С.17-24.

134. Гомонюк О. М. Педагогічна творчість як один із компонентів професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній

освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. Частина 1. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 527-533.

135. Гомонюк О. М. Особливості підготовки майбутніх педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологія і педагогіка в контексті гуманізації освіти» м. Хмельницький 23-28 січня 2007 р. – Хмельницький: Вид-во ХНУ, 2007. – С. 21-22.

136. Гомонюк О. М. Шляхи вивчення ефективності педагогічної діяльності майбутнього педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. – Вип. 335. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2007. – С. 35-44.

137. Гомонюк О. М. Педагогічні уміння як основа професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи » м. Хмельницький 21-26 жовтня 2007 р. – Хмельницький: Авіст, 2007. – С. 317-320 с.

138. Гомонюк О. М. Науково-теоретичні та практичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції «Сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти у вищих навчальних закладах України» 18-19 жовтня 2007 року. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2007. – С. 13-14.

139. Гомонюк О. М. Формування гуманістичних ціннісно-сміслових характеристик майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Теорія і практика управління соціальними системами : [Щоквартальний науково-практичний журнал]. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2007, – №4. – С. 26-34.

140. Гомонюк О. М. Проблема самоосвіти педагога в сучасних наукових дослідженнях [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців:

методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 15. / [Редколег.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – С. 12-17.

141. Гомонюк О.М. Організація активної навчально-пізнавальної діяльності студентів – майбутніх соціальних педагогів – умова формування їх професійно-педагогічної культури [Текст] / О. М. Гомонюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна роботи. Вип. 11. – Ужгород, 2007. – С. 33-35.

142. Гомонюк О.М. Особливості професійного розвитку майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету: Серія: Педагогіка. – №9. – Тернопіль, 2007. – С. 98-103.

143. Гомонюк О.М. Значення педагогічної практики у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. Випуск 16. – Харків, Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). – №16. – Харків: УІПА, 2007. – С. 325-333.

144. Гомонюк О. М. Розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у класичних університетах [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Вип.14. / [Редколег.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – С. 250-255.

145. Гомонюк О. М. Педагогічна техніка майбутнього соціального педагогіка як засіб педагогічного впливу на вихованців [Текст] / О. М. Гомонюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. Випуск 22. / [Редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К.», 2008, – С. 336-342.

146. Гомонюк О. М. Методичне забезпечення формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Вип.16. / [Редколег.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С.341-347.

147. Гомонюк О. М. Модель професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Зб. наук. праць. Вип. 40. – Хмельницький: НАДПСУ, 2007. – С. 81-84.

148. Гомонюк О. М. Розвиток професіоналізму майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Теорія і практика управління соціальними системами : [Щоквартальний науково-практичний журнал]. – Харків: НТУ «ХП». – 2008, – №1. – С. 92-100.

149. Гомонюк О. М. Навчальна мотивація як умова формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Вип.16. [Редколег.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 305-311.

150. Гомонюк О. М. Самовиховання - важлива складова професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2008. – №2. – С. 138-147.

151. Гомонюк О.М. Сучасні технології формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога в вузі [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів України» м. Хмельницький, 14 листопада 2008 року. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2008. – С. 53-54.

152. Гомонюк О. М. Вплив особистості викладача на формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка. – Вип. 10. – Острог: Вид-во «Національний університет «Острозька академія»». – 2008. – С. 68-75.

153. Гомонюк О. М. Значення культурологічної підготовки студентів у формуванні професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. Випуск 25. [Редкол.: М. І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К.», 2008. – С. 332-335.

154. Гомонюк О. М. Педагогічні аспекти формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – №15. – Ужгород. – 2008. – С. 45-48.

155. Гомонюк О. М. Роль педагогічних дисциплін у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні аспекти соціалізації особистості в умовах сучасного суспільства» м. Вінниця, 21-22 травня 2009 року; [За ред. М. І. Томчука.]. – Вінниця: ВОІПОПП, 2009. – С. 65-70.

156. Гомонюк О. М. Гуманістичне середовище – провідна умова формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. Ч. 1. – С. 160-169.

157. Гомонюк О. М. Особливості застосування особистісно зорієнтованих технологій навчання у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців:

методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Вип. 21. [Редколег.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009. – С. 333-338.

158. Гомонюк О. М. Вузівські технології як складова частина освітньої підсистеми розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Зб. наук. праць. – Вип. 48. Ч. 2. – Хмельницький: НАДПСУ, 2009. – С. 24-28.

159. Гомонюк О. М. Шляхи удосконалення формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми групи “ризик» м. Ужгород, 4 жовтня 2008 року. [За ред. І. В. Козубовської.]. – Ужгород, 2009. – С. 20-25.

160. Гомонюк О. М. Технології формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога на основі компетентнісного підходу [Текст] / О. М. Гомонюк // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : Збірник наукових праць. Ч. 2. [За ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 201-204.

161. Гомонюк О. М. Дидактичні засоби розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Український шкільний підручник у європейському вимірі». м. Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р.). [За наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука]. – Вінниця: ВОІПОП, 2009. – С. 55-61.

162. Гомонюк О. М. Зміст професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» [Серія: психолого-педагогічні й філологічні науки]

м. Хмельницький, 20 листопада 2009 року. Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: НАДПСУ, 2009. – С. 60-61.

163. Гомонюк О. М. Допрофесійна підготовка учнів – умова розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – №16-17. – Ужгород, 2009. – С. 150-154.

164. Гомонюк О. М. Провідні тенденції розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Вип. 22. [Редколег.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 284-289.

165. Гомонюк О. М. Використання інтерактивних технологій як засобу формування професійно-педагогічної культури соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Науково-методичний журнал. – 2009. – №4. – С. 43-51.

166. Гомонюк О.М. Методичні прийоми формування професійно-педагогічна культура соціального [Текст] / О. М. Гомонюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. Випуск 30. [Редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009 р. – С. 201-207.

167. Гомонюк О. М. Використання ділових ігор у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Зб.наук.праць. Вип. 52. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2010. – С.11-15.

168. Гомонюк О. М. Професійно-педагогічна культура соціального педагога – спосіб творчої самореалізації особистості [Текст] / О. М. Гомонюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. Випуск 30. [Редкол.: В.І.Шахов (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С.150-154.

169. Гомонюк О. М. Моделювання професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції: «Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки» Хмельницький, 14-15 травня 2010 р. / Міністерство освіти і науки України, Хмельницький національний університет, Кафедра практичної психології та педагогіки, Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної Педагогіки, Подільський культурно-просвітительський центр імені М. К. Реріха, Хмельницька обласна громадська організація «Подільська Спілка психологів – науковців». – Хмельницький: ХНУ, 2010. – С. 21-23.

170. Гомонюк О. М. Концептуальні засади компетентнісного підходу до професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» [Серія: психолого-педагогічні й філологічні науки] Хмельницький, 19 листопада 2010 року). Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: НАДПСУ, 2010. – С. 59.

171. Гомонюк О. М. Структура професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога з позицій компетентнісного підходу [Текст] / О. М. Гомонюк // Зб. наук. пр. – Вип. 26. [Редколег.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 208-214.

172. Гомонюк О. М. Сучасний зарубіжний досвід розвитку професійно-педагогічної культури у соціального працівника/соціального педагога [Текст] / О. М. Гомонюк // Теорія і практика управління соціальними системами// [Щоквартальний науково-практичний журнал]. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2010, – №1. – С. 75-81.

173. Гомонюк О. М. Порівняльний аналіз системи підготовки майбутніх соціальних педагогів у Німеччині та Австрії [Текст] / О. М. Гомонюк // Збірник наукових праць. № 56. Серія : Педагогічні та психологічні науки / Державна Прикордонна служба, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2010. - С.29-33.

174. Гомонюк О. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів у Росії [Текст] / О. М. Гомонюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка/ за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. – Вип. XIV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2011. – С. 42-49.

175. Гомонюк О. М. Втілення зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери у практику роботи вітчизняних ВНЗ [Текст] / О. М. Гомонюк // Тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації» м. Хмельницький, 14 квітня 2011 року. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2011. – С.188-192.

176. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення фахових дисциплін [Текст] / О. М. Гомонюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем» м. Хмельницький, 14-15 травня 2010 р. [Ред. колегія: д. мед. н, проф. О. А. Каденко (голов. ред.), к. психол. н., доц. О. В. Кулешова, к. психол. н., доц. Л. О. Подкоритова та ін.].

Міністерство освіти і науки України, Хмельницький національний університет, Кафедра практич. психол. та педагог., Хмельницька обл. громад. організація «Центр сексуального та репродуктивного здоров'я». – Хмельницький: ХНУ, 2011. – С. 122-124.

177. Гомонюк О. М. Спрямованість змісту практичної підготовки на розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – №21. – Ужгород, 2011. – С. 41-45.

178. Гомонюк О. М. Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери [Текст] / О. М. Гомонюк // Вісник Запорізького національного університету : Збірник наукових праць. Педагогічні науки №1 (14). [Гол. редактор Локарева Г. В.]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – С. 22-28.

179. Гомонюк О. М. Особливості розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в західноєвропейських країнах [Текст] / О. М. Гомонюк. – Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. – Вип. 335. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2011. – С. 35-44.

180. Гомонюк О. М. Визначення коефіцієнта ефективності формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 22. [Редколег.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 284-289.

181. Гомонюк О. М. Експериментальне дослідження формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів [Текст] / О. М. Гомонюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Науково-методичний журнал. – 2011. – № 4. – С. 43-51.

182. Гомонюк О. М. Дослідно-експериментальна робота випробування ефективності моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів і педагогічних умов її успішного функціонування та розвитку [Текст] / О. М. Гомонюк // Тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації» м. Хмельницький, 14 квітня 2011 року. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2011. – С. 188-192.

183. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах учителя / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. - № 1. – С. 100-111.

184. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

185. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

186. Горський В. Україна в історико-філософському вимірі /В.Горський // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – №2. – С. 10-32.

187. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Специальность 031300 Социальная педагогика Квалификация социальный педагог Вводится в действие с момента переутверждения вместо ранее утвержденного (14.04.2000 г., № 388 пед/сп) «31» января 2005 г. Номер государственной регистрации № 677 пед/сп (новый).

188. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 135 с.

189. Григорьева А. Н. Становление гуманистической направленности будущего учителя в условиях педагогического колледжа : дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история

педагогики и образования» / Григорьева Александра Николаевна. – Псков, 2004. – 265 с.

190. Григорьева Е. В. Компетентностный подход в современном высшем профессиональном образовании Франции и России : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Григорьева Евгения Владимировна. – Москва , 2006. – 170 с.

191. Гриньова В. М. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя [Текст] / В. М. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – №2. – С. 2–6.

192. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя як джерело його творчої професійної діяльності [Текст] / В. М. Гриньова // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : Матеріали Міжнародної наук. конф. 16–17 травня 2000 року. [За ред. С. О. Сисоєвої та О. Г. Романовського.]. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 171.

193. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : [Монографія] / В. М. Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300 с.

194. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теор. і метод, аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Гриньова Валентина Миколаївна. – К. , 2001. – 45 с.

195. Гришанова Н. А. Компетентностный подход в обучении взрослых : [Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г.]. / Н. А. Гришанова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

196. Грищенко Н. А. Формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Грищенко Надія Анатоліївна. – Л. , 2009. – 22 с.

197. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации :

[учебник для вузов] / Т. Г. Грушевицкая / Под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2002. – 352 с.

198. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Гура Олександр Іванович. – Х. , 2001. – 20 с.

199. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика / К. М. Гуревич. – СПб. : Изд-во: Питер, 2008. – 336 с.

200. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури вчителів: проблеми та перспективи [Текст] / Р. С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців [Збірник наукових праць.]. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – Вип. 9. – С. 34–38.

201. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гуренко Ольга Іванівна. – Х. , 2005. – 20 с.

202. Гурьянова М. П. Социально-педагогическая поддержка сельского населения / М. П. Гурьянова. – М. : Наука, 2000. – 217 с.

203. Гусак П. М. Рейтингова оцінка в підготовці соціального педагога [Текст] / П. М. Гусак // Соціалізація особистості. [Зб. наук. праць.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – С. 86–93.

204. Гусякова Л. Г. Основы теории социальной работы / Л. Г. Гусякова, Е. И. Холостова. – М. , 1997. – 187 с.

205. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці [Текст] / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22–24.

206. Гущина Г. А. Гуманистическая воспитательная среда как условие адаптации к обучению студентов негосударственного колледжа : автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Гущина Галина Анатольевна. – М. , 2003. – 22 с.

207. Д'юї Джон Демократія і освіта / Джон Д'юї. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.

208. Дахин А. Н. Образовательная компетентность, от существующего знания к возникающей инновационной культуре [Текст] / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 35–44.

209. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. М.: РАН, 1999.

210. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище : [Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленной ЮНЕСКО] / Ж. Делор. – Изд-во : UNESCO, 1996. – 37 с.

211. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Демченко Сергій Олександрович. – Кировоград, 2005. – 20 с.

212. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К. : Радуга, 1994. – 61 с.

213. Деркач А. А. Акмеология : [учебное пособие] / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

214. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ. 1993. – 23 с.

215. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Десятов Тимофій Михайлович. – Київ, 2006. – 484 с.

216. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / [Под ред. М. Н. Скаткина.]. – М. , 1982. – 319 с.

217. Дистанційне навчання в системі освіти / [Под ред.

І. В. Козубовська, О. П. Пічкарь, В. В. Сагарда]. / Видання 2-ге перероб. і допов. – Ужгород: УжНУ, 2002. – 364 с.

218. Дідик М. М. Психолого-педагогічні основи професійної діяльності фахівців соціальної роботи в органах внутрішніх справ України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дідик Микола Михайлович. – Тернопіль, 2001. – 190 с.

219. Джерсилд А. Когда учителя смотрят на себя / А. Джерсилд. – М. : Педагогика, 1955. – 226 с

220. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политтздат, 1978. – 272 с.

221. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій [Текст] / М. О. Докторович // Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Наука та освіта». – 2006. Т. 2. Пед. науки. – Дніпропетровськ, 2006. – С. 81–89.

222. Долженко О. В. Современные методы и технология обучения в техническом вузе : [методическое пособие] / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. – М. : Высш. шк., 1990. – 191 с.

223. Дороніна О. В. Роль і функції керівника практики у підготовці соціальних працівників у Бельгії [Текст] / О. В. Дороніна // Науковий вісник Ужгородського державного університету. 1999. – Вип. 2. – С. 98–100.

224. Дослідження з загальної теорії систем / [За ред. В. М. Садовського.]. – М. : Прогрес, 1969. – 382 с.

225. Доуэл М. Практика социальной работы [пер. с англ.] / М. Доуэл, С. Шадлоу ; Под ред. Б. Ю. Шапиро. – М. : АО «Аспект Пресс», 1995. – 237 с.

226. Драч І. І. Мотиваційно-ціннісні аспекти формування професійної направленості у ВНЗ [Текст] / Драч І. І., Драч І. М. // Коледжанин. – 2002. – № 1. – С. 28-31.

227. Дронь М. И. Концептуальные основы многоуровневой подготовки социальных педагогов в условиях перехода к информационному

обществу / М. И. Дронь // Подготовка социальных педагогов и социальных работников: проблемы, тенденции, опыт. – Минск, 1999. – 254 с.

228. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Джон Дьюи. – М. : ОГИЗ, 1921. – 84 с.

229. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2004. – 576 с. (Библиотека практической психологии).

230. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. О. Дюркгейм. – М., 1991. – С. 9.

231. Евдокимова М. В. Развитие педагогической культуры студентов колледжа в процессе обучения музыкальным дисциплинам : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Евдокимова Маргарита Вульфовна. – Великий Новгород, 1999. – 167 с.

232. Елисеева Л. Я. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-воспитательном процессе колледжа : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елисеева Любовь Яковлевна. – Москва, 2005. – 259 с.

233. Елканов С. Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

234. Еловая Н. З. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к выполнению воспитательных функций классного руководителя : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Еловая Н. З. – Москва, 1981. – 16 с.

235. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

236. Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании / Н. Ф. Ефремова. – Ростов н/Д : Издательский центр ДГТУ, 2001. – 187 с.

237. Єрмаков І. Феномен компетентнісно спрямованої освіти [Текст] / І. Єрмаков // Вересень. – 2003. – № 3. – С. 47–50.

238. Єрмола А. М. Технологія організації науково–методичної роботи педагогічними кадрами : [навч. посіб] / А. М. Єрмола. – Харків : ТО «Гімназія», 1999. – 128 с.
239. Жизненный путь личности. – К. , 1987. – С. 63–75.
240. Жуков В. И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы / В. И. Жуков. – М. : Изд-во МГСУ «Союз», 2001. – С. 560.
241. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Специальный практикум по социальной психологи] / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1990. – 96 с.
242. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. , 1990. – 168 с.
243. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ – Видавництво «Політехніка», 2003. – 900 с.
244. Заброцький М. М. До визначення структури комунікативної компетентності педагога [Текст] / М. М. Заброцький // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова ; Серія 12. Психологічні науки. – № 6 (30). Ч. 1. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 63–71.
245. Заверико Н. Історико–теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості: Соціальна педагогіка і адаптивність особистості / Н. Заверико, І. Зверєва / Київ. міжрегіон. ін.-т. удоскон. вчителів. – Суми: ВВП Мрія, 1994. – С. 55 – 56.
246. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности у будущих специалистов в области новых информационных технологий. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Материалы конференции «Информационные технологии в образовании–2003», 2003. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2522.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
247. Загвязинский В. И. Основы социальной педагогики : [учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей] / В. И. Загвязинский,

М. П. Зайцев, Г. Н. Кудашов и др. – М. : Педагогическое об-во России, 2002. – 160 с.

248. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

249. Зазыкин В. Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалистов в особых условия : дисс. ... доктора психолог. наук : 19.00.13; 19.00.04. / Зазыкин Владимир Григорьевич. – М. , 1994. – 521с.

250. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» / Відомості Верховної Ради України . – 1993. – № 16. – С. 167.

251. Закон України «Про загальну середню освіту» № 651 – XIV – від 13.05.1999 // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – С. 78–105.

252. Закон України «Про освіту» № 1060 – XII від 23.05. 1991 // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – С. 21–52.

253. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база. – К. : КНТ, 2006. – С. 40–93.

254. Закон України від 19.06.2003 р. № 966-IV «Про соціальні послуги».

255. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства [Серия «Учебники, учебные пособия»] / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.

256. Запорожец В. Н. Формирование готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях : дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Запорожец Валентина Николаевна. – Челябинск, 2001. – 192 с.

257. Зарубінська І. Б. Дослідження сформованості мотиваційної складової соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів

[Текст] / І. Б. Зарубінська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 1, – С. 27.

258. Захарченко Е. Ю. Развитие педагогической культуры учителя в условиях обновления школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Захарченко Евгений Юрьевич. – Ростов н/Д , 1995. – С. 38.

259. Звездунова Г. В. Колледж как среда становления основ педагогической культуры : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Звездунова Галина Викторовна. – Ростов н/Д , 1998. – 183 с.

260. Зверева І. Д. Проект «Соціальна освіта в Україні»: інноваційні підходи у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів [Текст] / І. Д. Зверева // Проблеми педагогічних технологій. [Зб. наукових праць.]. – Луцьк : Волинський держ. пед. ун-т ім. Лесі Українки, 2003. – Випуск 1. – С. 4–8.

261. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми і молоддю в Україні: теорія і практика : [монографія] / І. Д. Зверева. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.

262. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 / Зверева Ірина Дмитрівна. – Київ, 1998. – 451 с.

263. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. , 1986. – С. 221.

264. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : [уч. пособие] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург , 2000. – 425 с.

265. Зимняя И. А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности / И. А. Зимняя // Сб. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания. [Под общ. ред. И. А. Зимней.]. – М. , 2003. – 70 с.

266. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя / [Изд. второе, доп., испр. и перераб.] – М. : Логос, 2003. – С. 139–140.

267. Злобин Н. С. Культура и общественный процесс / Н. С. Злобин. – М. : Просвещение, 1980. – 128 с.
268. Злобин Н. С. Культура – человек – философия: к проблеме интеграции и развития [Текст] / Н. С. Злобин, В. М. Межуев и др. // Вопросы философии. – 1982. – № 1. – С. 36-42.
269. Зотов А. Ф. Идеализированная модель как основа научной теории [Текст] / А. Ф. Зотов // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. [Под ред. М. Н. Скаткина.]. – М. , 1976. – 223 с.
270. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.
271. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: [навчальний посібник] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
272. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монография] / Татьяна Викторовна. Иванова. – Киев: ЦВП, 2005. – 282 с.
273. Ильчиков М. З. Социология воспитания / М. З. Ильчиков, В. А. Смирнов. – М. : Ин-т междунар. права и экономики, 1996. – 114 с.
274. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр “Академия“, 2002. – 208 с.
275. Исаев И. Ф. Сущность и основные тенденции формирования профессионально-педагогической культуры [Текст] / И. Ф. Исаев // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология : [Материалы Всерос. науч.-практ. конф.]. – Белгород , 1996. – С. 8–13.
276. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы :

дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Исаев Илья Федорович. – М. , 1993. – 468 с.

277. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Исаева Татьяна Евгеньевна. – Ростов н/Д , 2003. – 427 с.

278. Иванов В. М. Педагогічні умови соціалізації міських старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Иванов Володимир Михайлович. – К. , 1998, – 20 с.

279. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А. О. Івченко. [Худож. – оформлювач І. В. Осипов]. – Харків: «Фоліо», 2005. – 540 с. – (Б–ка державної мови).

280. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / [авт. – уклад. Кадемія М. Ю.]. – Вінниця: ТОВ: «Ландо ЛТД», 2009. – 258 с.

281. Історія педагогіки : [навч. посіб. для пед. інс-тів] // Під ред. М. С. Грищенка. – К. : Вища школа, 1973. – 447 с.

282. Каган М.С. Философия культуры : [учебное пособие для вузов] / М. С. Каган; СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.

283. Каган М. С. Мир общения / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

284. Казмиренко В. Т. Социальная психология организаций : [монографія] / В. Т. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.

285. Каліцька Н. Г. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів : [монографія] / Н. Г. Каліцька, О.А. Біда, Г.П. Волошина [та ін.] ; За заг. ред. Н. С. Побірченко ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – К. : Наук. світ, 20003. – 138 с. (УДК 378 В 43).

286. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : [Кн. для учителя] / В. А. Кан–Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

287. Капська А. Й. Соціально-педагогічна діяльність як умова соціалізації особистості / А. Й. Капська // Соціальна педагогіка. – К. : УДССМ, 2000. – С. 14–24.

288. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола. – К. : ДЦССМ, 2002. – 164 с.

289. Капська А. Й. Професійна підготовка студентів педвузів до виховної роботи : [монографія] / А. Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1996. – 120 с.

290. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : [підручник] / За ред. проф. А. Й. Капської. – 4-те вид. виправ. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

291. Карапетова М. Н. Формирование педагогической компетентности преподавателей образовательных учреждений : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Карапетова Марина Николаевна. – М. , 2000. – 192 с.

292. Кармин А. С. Культурология [2-е изд., перераб. и доп.] / А. С. Кармин. – СПб. : Лань, 2003. – 928 с.

293. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : [навчально-методичний посібник] / О.Г. Карпенко // Держ. центр соц. служб для молоді, Міністерство України у справах сім'ї, дітей та молоді. Державний центр соціальних служб для молоді, Ін-т соц. роботи та управління НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ : [б. и.], 2004. – 164 с.

294. Карпов А. В. Психология менеджмента : [учебное пособие] / А. В. Карпов. – М. : Гардарики, 2003. – 584 с.

295. Кашуба И.В. Развитие эмпатического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кашуба Инесса Валерьевна. Магнитогорск, 2004. – 154 с.

296. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : [кн. для учителя. – 2-е изд.] / В. П. Кащенко. – М. : Просвещение, 1994. – 223 с.

297. Ким М. П. Проблемы развития социалистической культуры. Некоторые теоретические аспекты. [В кн. : Культура развитого социализма. Некоторые вопросы теории и истории] / М. П. Ким // – М. , 1978. – 459 с.
298. Киричук В. О. Психолого-педагогічні умови стимулювання соціально-комунікативної активності старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Киричук Валерій Олександрович. – К. , 1997. – 198 с.
299. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : [монография] / А. В. Кирьякова. – Оренбург , 1996. – 187 с.
300. Клемантович И. П. Формирование профессиональной культуры социального педагога в процессе вузовского образования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Клемантович Ирина Павловна. – Москва , 2000. – 470 с.
301. Клепко С. В. “Компетенізація освіти”: обмеження і перспективи [Текст] / С. В. Клепко // Освітній дайджест. Акцент-панорама. – 2005. – № 1–2. – С. 11–20.
302. Клименко Н. Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы [Текст] /Н. Ю. Клименко // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 22–28.
303. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. - М.: Академия, 2004. - 304 с.
304. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Институт практической психологи. Воронеж : НПО МО-ДЭК, 1996. – 400 с.
305. Климова Т. Е. Педагогическая диагностика : [учебное пособие] /Т. Е. Климова. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 124с.
306. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : Докл. Р. В. Хуторского на Отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс]. – Центр «Эйдос». Режим доступа. www.eidos.ru/news/compet/htm.
307. Коберник Г. І. Індивідуалізація і диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика : [монографія] / Г. І. Коберник. – К. : Наук. світ, 2002. – 360 с.

308. Кобышева Л. И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств будущих социальных педагогов как средство совершенствования их профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Кобышева Лариса Илларионовна. – Таганрог, 2004. – 210 с.

309. Ковалев Г. А. «Активное социальное обучение» как метод коррекции психологических характеристик субъекта обучения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ковалев Георгий Алексеевич. – М. , 1980. – 270 с.

310. Коваленко С. М. Тенденції розвитку дорослих в Англії (остання чверть XX – початок XXI століття) : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Коваленко Світлана Миколаївна. – Житомир , 2005. – 22 с.

311. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка – Соціальна робота: [навч. посібник] / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.

312. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ковчина Ірина Михайлівна. – Київ, 2008. – 42 с.

313. Коган Л. Н. Теория культуры / Л. Н. Коган. – Екатеринбург , 1993. – С. 38.

314. Когут С. Я. Система професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Когут Світлана Ярославівна. – Івано-Франківськ , 2004. – 22 с.

315. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2005. – 448с.

316. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Козич Ірина Володимирівна. – Запоріжжя, 2008. – 254 с.

317. Козубовська І. В. Дистанційне навчання у професійній підготовці фахівців Великої Британії і США [Текст] / І. В. Козубовська, С. З. Шпеник // Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки : [Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції]. – Хмельницький: ХНУ, 2010. – 156 с.

318. Коллектив. Личность. Общение : словарь социально-психологических понятий / В. С. Агеев, С. П. Безносков, В. А. Богданов [и др.] // Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л. : Лениздат, 1987. – 143 с.

319. Колодзько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя [Текст] / Т. Колодзько // Рідна школа. – 2005. – № 11. – С. 5–8.

320. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : [монографія] / А. М. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 379 с.

321. Колот А. М. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. М. Колот // Проблеми вищої освіти. – 2004. – Вип. 37. – С. 3–21.

322. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [Бібліотека з освітньої політики] / [Під заг. ред. О. В. Овчарук.]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

323. Кондаков И. В. Самосознание культуры на рубеже тысячелетий [Текст] / И. В. Кондаков // СОЦИС. – 2001. – № 4. – С. 138–149.

324. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л. В. Кондрашова. – Киев; Одесса : Вища школа, 1988. – 160 с.

325. Концептуальные вопросы развития высшего образования [Текст] // Сб. науч. трудов. – М. : НИИВО, 1991. – 198 с.

326. Концепція національного виховання від 30.06.1994 р. – К. , 1994. – 65 с.
327. Костенко В. А. Методологічні основи формування професійної компетентності молодшого начальницького складу кримінально-виконавчих установ України [Текст] / В. А. Костенко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : [Науково-методичний журнал]. – 2007.– № 4, – жовтень – грудень. – С. 49–61.
328. Костина Н. И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Костина Наталья Ивановна. – Белгород , 2000. – 23 с.
329. Костяшкин Э. Г. Об основах профессионально педагогической этики [Текст] / Э. Г. Костяшкин // Сов. педагогика. – 1971. – № 3. – С. 75–85.
330. Котова И. Б. Педагог: профессия и личность / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов на/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1997. – 144 с.
331. Котова И. Б. Философские основания современной педагогики / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1994. – 142 с.
332. Коул М. Культура и мышление : психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер. – М. : Прогресс Год, 1977. – 262 с.
333. Коул, М. Культурно-историческая психология / М. Коул. – М. : Когито-Центр, 1997. – 432с.
334. Коць М. О. Комуникативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога [Текст] / М. О. Коць// Практична психологія та соціальна робота ; Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2007. – №1. – С. 52–54.
335. Кочетов Г. М. Механизмы процесса профессионализации / Г. М. Кочетов. –Томск, 1975. – С. 73–77.
336. Кравченко Л. Людинознавча компетентність менеджера освіти: психологічні управлінські знання [Текст] / Л. Кравченко // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 10. – С. 53–54.

337. Краевский В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / [Доклады 4–1 Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции “Обновление российской школы”] (26 авг. – 10 сент. 2002 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа. – <http://www.eidos.ru/cond/2002>.
338. Кребер А. Культура: Критический анализ концепций и дефиниций / А. Кребер, К. Клакхон. – М. , 1992.
339. Крегжде С. П. Совместная деятельность педагогических институтов и общеобразовательных школ по подготовке учащихся к выбору профессии учителя / С. П. Крегжде. – Вологда, 1980. – С. 35.
340. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття [Текст] / В. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9–17.
341. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 208 с.
342. Крупенин А. Л. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина. – Ростов н/Д : Изд-во “Феникс”, 1995. – 480 с.
343. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Педагогика, 1972. – 255 с.
344. Крутогорська Н. Пошук нових технологій організаційно-виховної роботи серед студентів педагогічного університету / Наталія Крутогорська // Рідна шк. – 2003. – № 4. – С. 47–50.
345. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 97 с.
346. Крылова Н. Б. Эстетический потенциал культуры / Н. Б. Крылова. – М. : Прометей, 1990. – 146 с.
347. Крысько В. Г. Психология и педагогика. Схемы и комментарии / В. Г. Крысько. – М. : Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 368 с.

348. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузьменко Олександр Анатолійович. – К., 1998. – 184 с. + дод.

349. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

350. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.

351. Кузьмина Н. В. Особенности психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.

352. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилищ / Н. В. Кузьмина. ВНИИ профтехобразования. – М. : Высш. шк., 1989. – 166 с.

353. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

354. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. - СПб. : НИЦРТМ, 1993. - С. 12–26.

355. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 304 с.

356. Куличенко Р. М. Профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Куличенко Раиса Михайловна. – М., 1998. – 399 с.

357. Культурология. XX век [Текст] : словарь. - СПб. : Университетская книга, 1997. - 640 с.

358. Культурология : [учебник] / Розин В.М. – М. : Изд. группа "ФОРУМ-ИНФРА-М", 1999. – 344с.

359. Культурологія: теорія та історія культури : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів] / І. І. Тюрменко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 368 с.

360. Кузнецов В. В. Биологические закономерности процесса обучения и адаптации к внешним воздействиям / В. В. Кузнецов, О. В. Кузнецова // Вести. Минск, Белор. гос. пед. унив. – 1997. – № 1(11). – С. 30-36.

361. Кузнецов В. В. Моделирование активности нейронной системы в процессе интеллектуальной деятельности / В. В. Кузнецов, О. В. Кузнецова // Препринт., Физ. ф-т МГУ. – М., 1995. – 62 с.

362. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : [монографія]. – Вінниця: Глобус-Прес, 2006. – 348 с.

363. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин: ВАЛГУС, 1980. – С. 275–282.

364. Лабунская В.А Экспрессия человека: общение и межличностное познание /В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1999. – 300 с.

365. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лавриченко Наталія Миколаївна. – Київ, 2006. – 448 с.

366. Лактионова Г. М. Теоретико-методические основы социально-педагогической работы с женской молодежью в условиях крупного города : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Лактионова Галина Михайловна. – К. , 1999. – 419 с.

367. Ларіонова Н. Б. Практика як фактор оптимізації професійного становлення майбутніх соціальних педагогів [Текст] / Н. Б. Ларіонова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009.– № 4. – С. 93–96.

368. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дисс. на соискание научной степени

кан. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лебедева Ольга Васильевна. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.

369. Левашова Т. Н. Общая культура учителя / Т. Н. Левашова. – Л., 1977. – 16 с.

370. Леви-Строс К. Структурная антропология / К. Леви-Строс; [пер. с фр.]. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.

371. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М., 1994. – 405 с.

372. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология : [учеб. пособие] / Н. Д. Левитов - М. : Учпедгиз, 1960. - 428 с. - С.411.

373. Левківський М. В. Підготовка вчителя у контексті європейського освітнього простору [Текст] / М. В. Левківський // Зб. наук. пр. [Под ред. М. В. Левківський]. / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Ін-т проблем виховання, Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – К. ; Житомир, 2005. – 260 с.

374. Лёнина Ю. А. Профессиональная социально–педагогическая деятельность: принципы, функции специалиста, формы и методы организации социального воспитания [Текст] / Ю. А. Лёнина // Рабочая книга социального педагога : социальная педагогика и социальная работа. – Орел: Орловский гос. пед. ун-т, 1995. – Ч. 2. – С. 17–24.

375. Лёнина Ю. А. Социальный педагог в сфере профессиональной деятельности [Текст] / Ю. А. Лёнина // Ученые записки социального института. – 1998. – № 4. – С. 39–45.

376. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 303 с.

377. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

378. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Лесіна Тетяна Миколаївна. – Луганськ, 2009. – 316 с.

379. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : дис.. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Лещук Галина Василівна. – Тернопіль, 2009. – 243 с.

380. Ливрінц К. Е. Особливості соціальної роботи в Бельгії [Текст] / К. Е. Ливрінц // Науковий вісник Ужгородського національного університету ; Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – №11. – Ужгород: ТОВ «ВЕТА–Закарпаття», 2007. – С. 67–68.

381. Литвак О. Й. Динаміка змін у системі професійної підготовки соціальних працівників у ВНЗ Польщі http://eprints.zu.edu.ua/4559/1/lytwakstattja_kopia.pdf.

382. Литвак Р. А. Краткий словарь социального педагога / Р. А. Литвак. – Кустанай: ИПКРО, 1998. – 72 с.

383. Литвинова С. Г. Формування інформаційно–комунікаційної компетентності (ІКК) вчителів-предметників / С. Г. Литвинова // [Електронний ресурс]. Режим доступу. <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/content/08lsgtso.htm>

384. Личность и ее ценностные ориентации / Отв. ред. В. А. Ядов, И. С. Кон. – М., 1969. – 34 с.

385. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лісова Наталія Іванівна. – К., 2005. – 210 с.

386. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими та молодіжними організаціями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Лісовець Олег Васильевич. – К., 2008. – 25 с.

387. Логвиненко Т. О. Особливості професійної підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти Данії [Текст] / Т. О. Логвиненко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 1. – С. 59–65.

388. Локарева Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування

художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Локарева Галина Василівна. – Київ, 2005. – 46 с.

389. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка : дисс. ... канд. психол. наук : 13.00.08 / Ломакина Ольга Евгеньевна. – Волгоград, 1998. – 255 с.

390. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1991. – С. 109.

391. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – С. 3–23.

392. Лукашевич Н. П. Социология воспитания : [краткий курс лекций] / Н. П. Лукашевич. – К. : МАУП, 1996. – 180 с.

393. Лукьянова М. И. Психолого–педагогическая компетентность социального педагога и его профессионально значимые личностные качества [Текст] / М. И. Лукьянова // Соціальна педагогіка [журнал для соціальних працівників і соціальних педагогів]. – 2007. – № 2. – С. 91–95.

394. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя [Текст] / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.

395. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Луценко Вікторія Вікторівна. – Харків, 2002. – 186 с.

396. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність волонтерських груп : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Лях Тетяна Леонідівна. – Луганськ , 2009. – 186 с.

397. Макаренко А. С. Твори: В 7 т. – Т.5. / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1954. – С. 214-215.

398. Макаренко А.С. Собрание сочинений: в 7 т. / А.С. Макаренко; [Ред. И. А. Каиров.]. – М. : Акад. пед. наук СССР. – Т. 1: [Публицистика. Рассказы и очерки.]. – 1957. – С.189.

399. Макрицкий М. В. Категория «педагогическая культура» и ее концептуально-понятийный анализ [Текст] / М. В. Макрицкий // Ученые записки. Общественные и гуманитарные науки. Педагогика. Т. 2, 2003. – С. 84–85.

400. Максимова Е. Ю. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Максимова Елена Юрьевна. – Казань , 1999. – 210 с.

401. Малис Г. Ю. Пути психологии / Г. Ю. Малис. – Л. , 1929. – 135 с.

402. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Малькова Марина Олександрівна. – Луганськ, 2006. – 252 с.

403. Мальований Ю. Післямова до стандарту / Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2–4.

404. Мардахаев Л. В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации [Текст] / Л. В. Мардахаев // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. – № 16. – С. 34.

405. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя [Текст] / А. К. Маркова. // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.

406. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. К. Маркова. // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

407. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 310 с.

408. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
409. Мархель И. И. Комплексный подход к использованию технических средств обучения: [учеб.-метод. пособие] / И. И. Мархель, Ю. О. Овакимян. – М. : Высш. шк., 1987. – 175 с.
410. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
411. Масленникова Н. Н. Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Масленникова Наталья Николаевна. – Ростов н/Д, 1999. – 181 с.
412. Маслова Н. Ф. Рабочая книга социального педагога : [пособие для самообразования специалиста по социальной работе] / Н. Ф. Маслова ; Ч. 1: Гуманистическая педагогика. – Орел, 1994. – 138 с.
413. Маслоу А. Мотивация и личность : [пер. с англ.] / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
414. Матвеев П. Е. Моральные ценности / П. Е. Матвеев. – Владимир: Изд-во: Владимирский государственный университет, 2004. – 190 с.
415. Матвеева Людмила Леонідівна. Культурологія : курс лекцій : [навч. посібник] / Л. Л. Матвеева ; [ред.: С. В. Головкин, О. О. Вербило.]. – К. : Либідь, 2005. – 512 с.
416. Матюшин П. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / П. М. Матюшин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
417. Махмутов М. И. Принцип профессиональной, направленности обучения / М. И. Махмутов // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск, 1985. – С. 88–100.
418. Медведева Г. П. Этика социальной работы : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Г. П. Медведева. – М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 208 с.

419. Медведєва Г. П. Профессионально-этические основы социальной работы: [учебник для студ. высш.учеб.заведений] /Г. П. Медведєва. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.

420. Межирицький О. Я. Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Межирицький Олександр Якович. – Луганськ, 2003. – 17 с.

421. Межуев В. М. Культура и история: проблемы культуры в философско-исторической теории марксизма / В. М. Межуев. – М. : Политиздат, 1977. – 199 с.

422. Мескон М. Основы менеджмента : [пер. с англ.]. / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; Ред. Л. И. Евенко ; Акад. нар. хоз-ва при правительстве РФ, Высш. шк. международ. бизнеса. – М. : Дело, 1994. – 704 с.

423. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.04 / Микитенко Наталія Олександрівна. – Львів, 2006. – С. 104.

424. Минина Н. А. Формирование профессионального идеала в процессе непрерывной педагогической практики [Текст] / Н. А. Минина, С. Г. Иващенко // Психологические аспекты формирования педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в ВУЗе : [тез. докл.], – Куйбышев, 1989. – С. 42–49.

425. Методология системного подхода в педагогике [Текст] / А. М. Сидоркин // Обзор.инф. НИИ ОП АПН СССР. Сер. «Обзоры по информационному обеспечению педагогических программ и основным направлениям развития педагогической науки и практики» Вып. 3(33) – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – 56 с.

426. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216с.

427. Михайличенко І. В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Михайличенко Ігор Володимирович. – Кіровоград, 2004. – 231 с.
428. Михайліченко М. І. “Дива творять не комп’ютери, а вчителі” або Сучасні кроки педагогічного навчального закладу [Текст] / М. І. Михайліченко // Початкова школа. – 2006. – № 10 (448). – С. 47–52.
429. Михайлов Г. С. Акмеолого-методологические принципы исследования творчества // Практическая психология и психоанализ. – М. , 1997. – № 1. – С. 38 – 50.
430. Міщик Л. І. Теоретико–методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Міщик Людмила Іванівна. – Запоріжжя, 1997. – 359 с.
431. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ [Текст] // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 112–121.
432. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексных исследований / Под ред. Е. Э. Смирновой. – Л. : ЛГУ, 1984. – 176 с.
433. Модель И. М. Профессиональная культура учителя : [социологический очерк] / И. М. Модель, Б. С. Модель. – Екатеринбург, 1992. – С. 31.
434. Модернизация педагогического образования [Текст] // Информационный бюллетень № 1 (29). – СПб. , 2006. – С. 34–54.
435. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. [– 4–е видання, доповнене]. – Київ, 2003. – 615 с.
436. Мораль: сознание и поведение / Под ред. П. А. Головки. – М. : Наука, 1986. – С. 126.
437. Мороз О. Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : [навч. посіб.] / П. М. Гусак, О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін [та ін.] / [За заг. ред. акад. О. Г. Мороза.]. – К. : Національний пед. ун-т ім. М. Драгоманова, 2001. – 337 с.

438. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Москалюк Оксана Іванівна. – Кіровоград, 2007. – 192 с.

439. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М. : Изд. центр “Академия”, 1997. – 368 с.

440. Мудрик А. В. Воспитание в контексте социализации [Текст] / А. В. Мудрик // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 79–82.

441. Мудрик А. В. Воспитание: явление, институт, понятие [Текст] // Из-во Волгогр. гос. пед. ун-та. – № 1. – С. 25.

442. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик / Под ред. В. А. Сластенина [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 200 с.

443. Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність [Текст] / А. К. Мудрик // Практична психологія та соціальна робота ; Науково–практичний освітньо-методичний журнал. – 2007. – № 1, – С. 4–6.

444. Мулфорд Э. Координация организаций / Э. Мулфорд, Н. Клонган. – Нью-Йорк, 1989. – 130 с.

445. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика : [учебник для вузов] / Ф. А. Мустаева. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 528 с.

446. Мухаметзянова Г. В. Гуманизация и гуманитаризация средней и высшей технической школы / Г. В. Мухаметзянова. – Казань: Информационный центр ИСО РАО, 1996. – 326 с.

447. Мухаметзянова Г. В. Социально-педагогическая подготовка инженерно–педагогических кадров ССУЗ : [учебное пособие] / [Мухаметзянова Г. В., Масленникова В. Ш., Трегубова Т. М., Ширшов В. П.]. – Казань: ИССО РАО, 1997. – 112 с.

448. Мысливченко А. Г. Человек как предмет философского познания / А. Г. Мысливченко. – М. : Мысль, 1972. – 190 с.

449. Нагавкина Л. С. Социальный педагог: введение в должность [Текст] / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косабуцкая // Сб. материалов. – СПб. : КАРО, 2000. – 272 с.

450. Назарук Н. Життєва компетентність особистості в ретроспективі психологічного аналізу [Текст] / Н. Назарук // Обрії. – 2004. – № 2. – С. 8–11.

451. Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004 р. “Про проведення педагогічного експерименту з впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу”.

452. Наторп П. Социальная педагогика / Пауль Наторп. – М. , 1912. – 356 с.

453. Наумчик В. Н. Этика педагога : [учеб.-метод. пособие] / В. Н. Наумчик, Е. А. Савченко. – Минск: Университэцкае, 1999. – 216 с.

454. Національна доктрина розвитку освіти // Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 Болонський процес : [хрестоматія]. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2005. – С. 136–137.

455. Недбай В. В. Проектная методика как фактор развития информационной компетентности школьника на уроке иностранного языка в средней школе – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Всероссийский августовский педсовет, 2001. – Режим доступа : <http://2001.pedsovet.alledu.ru/news.php?n=311&c=42>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

456. Нейштадт Л. А. К вопросу о понятии “педагогическая культура”. В помощь начинающему учителю : [метод. рекомендации] / Л. А. Нейштадт. – Даугавпилс, 1990. – С. 45–47.

457. Некрасов А. Я. Международный опыт социальной работы : [учеб. пособие] / А. Я. Некрасов. – М. : Государственная академия сферы быта и услуг, 1994. – 96 с.

458. Нечаев Н. Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста [Текст] / Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.

459. Нечаев Н. Н. Деятельностный подход как основа системного построения модели специалиста [Текст] / Н. Н. Нечаев // Содержание подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием. – М. : НИИВШ, 1994. – С. 7 – 19.

460. Никандров Н. Д. Творчество как условие профессиональной подготовки будущего учителя [Текст] / В. А. Кан–Калик, Н. Д. Никандров // Сов. педагогика. – 1982. – № 4. – С. 90–92.

461. Никитин В. А. Социальная педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений] / В. А. Никитин. – М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

462. Новая философская энциклопедия : В 4 т. / [Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд: научно-ред. совет: предс. В.С. Степин, заместители предс. А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов]. – М. : Мысль, 2001. – Т.2. – 634 с. - С.341.

463. Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования [Текст] / А. М. Новиков // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 3–8.

464. Новицкая Е. Н. Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза / Е. Н. Новицкая. – Саратов , 2002. – 24 с.

465. Образование в области социальной работы в России // Ред. кол. В. А. Галичин, А. В. Соловьёв, Б. Ю. Шапиро и [др.], – М. , 1996. – 64 с.

466. Обучение практике социальной работы: международный взгляд и перспектива // Под ред. М. Дозла и С. Шадлоу ; [пер. с англ. под ред. Ю. Б Шапиро]. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 223 с.

467. Обучение социальной работе в России: программы и технологии. [Ч. II: Педагогика социальной работы]. – М. : Ассоциация социальных педагогов и социальных работников РФ, 1997. – 262 с.

468. Обучение социальной работе: преемственность и инновации / [Под ред. Ш. Рамон, Р. Сарри] ; Перевод с англ. под ред. Ю. Б. Шапиро. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 157 с.

469. Обучение социальной работе: состояние и перспективы [Текст] // Материалы Международных Конгрессов школ социальной работы. – М. : АСОПИР, 1997. – 285 с.
470. Общие основы педагогики / [Под ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана.]. – М. : Педагогика, 1967. – С. 97.
471. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ “Сфера”, 2001. – 480 с.
472. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти [Текст] / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : “К.І.С.”, 2003. – С. 13–41.
473. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [словник] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; 2–е изд., испр. и доп.. – М. : АЗЪ, 1994. – 928 с.
474. Ойзерман Т. И. Проблема культуры и философия марксизма [Текст] / Т. И. Ойзерман // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 51–62.
475. Олійник В. В. Теоретичні та практичні аспекти проблеми формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти [Текст] / В. В. Олійник // Обрії. – 2007. – № 2 (25). – С. 24–29.
476. Организация самовоспитания школьников [кн. для учителя] : / А. И. Кочетов. – Мн. : Нар. асвета, 1990. – 171 с.
477. Орешников И. М. Что такое гуманитарная культура? / И. М. Орешников. – Саранск, 1992. – С. 13–14.
478. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : [кн. для учителя] / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 286 с.
479. Осадча К. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Осадча Катерина Петрівна. – Вінниця, 2010. – 20 с.

480. Основи загальної психології [За ред. академіка АПН України, професора С. Д. Максименка.]. – Київ: НПЦ Перспектива, 1998. – 256 с.
481. Основы конструктивного общения : хрестоматия [Составители: Т. Г. Григорьева, Т. П. Усольцева.]. Изд-во Новосибирского ун-та, Совершенство. 1997. – 150 с.
482. Основы социальной работы : [учебник] / [Отв. ред. П. Д. Павленок.]. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 560 с.
483. Осовский Е. Г. Личностно-ориентированная технология проектирования и проведения вузовских олимпиад [Текст] / Ю. В. Варданын, Е. Г. Осовский // Современные проблемы психолого–педагогических наук ; Межвуз. сб. науч. трудов. – Саранск, 1996. – Вып. 8. – С. 3–5.
484. Осухова Н. Г. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий [Текст] / Н. Г. Осухова // Вестник высшей школы. – 1991. – № 12. – С. 25–30.
485. Павлішак О. Р. Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії : дис.. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Павлішак Оксана Романівна. – Дрогобич, 2008. – 221 с.
486. Павлютенков С. М. Компетентний випускник – мета і результат діяльності школи [Текст] / С. М. Павлютенков // Зб. наук. пр. – Київ – Запоріжжя, 1998. – Вип. 10.– С. 172–173.
487. Парсонс Т. Американская социология / Т. Парсонс [Ред. Г. В. Осипов.]. – М. : Прогресс, 1972. – 392 с.
488. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 270 с.
489. Парыгин Б. Д. Основы социально–психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Просвещение, 1971. – 351 с.
490. Пашукова Т. И. Практикум по общей психологии : [учебное пособие для студентов педагогических вузов] / А. И. Допира, Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. – М. : Институт практической психологии; Воронеж: НПО “Модек”, 1996. – 176 с.

491. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо–дозвілєвої діяльності учнівської молоді : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пащенко Світлана Юріївна. – Запоріжжя, 2000. – 176 с.
492. Педагогическая культура преподавателя : [учебное пособие]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 208 с.
493. Педагогическая энциклопедия / [Гл. ред.: И. А. Каиров [и др.]]. , Т. 4, – М. , “Советская энциклопедия”, 1968. (Энциклопедии. Словари. Справочники). Т.1. А–Е. – 830 с.
494. Педагогическая энциклопедия [Гл. ред. : И. А. Каиров [и др.]], Т. 4, – М. , “Советская энциклопедия”, 1968. (Энциклопедии. Словари. Справочники). Т. 4. Сн–Я. – 911 с.
495. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн [та ін]; За ред. І. А. Зязюна. - К. : Вища шк., 1997. - 349 с.
496. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно–терминологические проблемы [Текст] / А. Петров // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6–10.
497. Петрова І. В. Організація культурно–дозвілєвої діяльності клубів у країнах Західної Європи та США : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Ірина Владиславівна Петрова. – К. , 2000. – 197 с.
498. Петровская Л. А. Компетентность в общении : [социально–психологический тренинг] / Л. А. Петровская. – М. : Изд–во МГУ, 1989. – 216 с.
499. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
500. Петрушенко В. Л. та ін. Етика та естетика : [навч. посіб.] / В.Л. Петрушенко. – Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2008. – 180 с.
501. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи :

[монографія] / О. М. Пехота // За ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 274–298.

502. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый. – М. : Пед. общество России, 1999. – 354 с.

503. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : автореф. дисс. на соискание научной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Пикельная Валентина Семеновна. – Кривой Рог, 1993. – 39 с.

504. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : [навчально–методичний посібник] / За ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – К. : Наукова думка, 2000. – С. 85.

505. Пінчук Л. М. Педагогічні умови співробітництва в процесі соціальної взаємодії учнів середнього шкільного віку : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05 / Пінчук Лариса Миколаївна. – Запоріжжя, 1997. – 175 с.

506. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Пічкарь Олена Павлівна. – Тернопіль, 2002. – 195 с.

507. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии / К. К. Платонов / отв. ред. Е. В. Шорохова. // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : 1969. – С. 190-217.

508. Поддубная Т. Н. Социальная защита детства в России и за рубежом : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Т. Н. Поддубная. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 320 с.

509. Поліщук В. Програми професійної підготовки магістрів соціальної педагогіки у вищих навчальних закладах Німеччини [Текст] / В. Поліщук, О. Пришляк // Науковий вісник Ужгородського національного університету ; Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 16. – Вид-во УжНУ «Говерла», 2009. – С. 78–81.

510. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери зарубіжний досвід: посібник / В. А. Поліщук. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2003. – 184 с.

511. Поліщук В. А. Соціальна освіта в Україні: проблеми становлення і розвитку [Текст] / В. А. Поліщук // Практична психологія і соціальна робота ; Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2003. – № 6 (53). – С. 1-4.

512. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Поліщук Вера Аркадіївна. – Тернопіль, 2006. – 454 с.

513. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : [монографія] / Ю. Й. Поліщук // За ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 432 с.

514. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Постанова Кабінету Міністрів України № 65 від 20 січня 1998 р. [Текст] // Офіційний вісник України. – 1998. – № 3. – С. 202–207.

515. Положення про психологічну службу системи освіти України: Наказ Міністерства освіти України від 03.05.1999 р. № 127 [Текст] // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 6. – С. 3–12.

516. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти [Текст] / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

517. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки [Текст] / О. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–20.

518. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібник] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

519. Пометун О. М. Інтерактивні технології навчання / [Баліцька Н. Г., Коберник Г. І., Пироженко Л. В., Пометун О. М. и др.]. – К. : Науковий світ, 2004. – 86 с.

520. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Пономаренко Ольга Вікторівна. – Запоріжжя, 2001. – 18 с.

521. Пономарьов О. Особистісно орієнтований підхід до формування професійної культури майбутніх фахівців [Текст] / О. Пономарьов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 157–158.

522. Понятийный аппарат педагогики и образования : [Сборник научных трудов / Отв. ред. М. А. Галагузова.] – Вып. 3. – Екатеринбург, 1998. – 352 с.

523. Попова Е. В. Психолого–педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попова Елена Васильевна. – Ростов н/Д, 1996. – 221 с.

524. Постовий В. Г. Ціннісні орієнтації української сім'ї [Текст] : (історико-правовий аспект) / В. Г. Постовий // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 185-190.

525. Потрикеева О. Л. Развитие профессионально-педагогической культуры студентов факультета социальной педагогики : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Потрикеева Ольга Леонидовна. – Магнитогорск, 2001. – 177 с.

526. Прикот О. Г. Методологические основания педагогической системологии : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Прикот Олег Георгиевич. – СПб, 1997. – 303 с.

527. Приходько В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Приходько Валентин Миколайович. – К., 2004. – 270 с.

528. Пришляк О. Особливості становлення соціально-педагогічної

освіти в Німеччині [Текст] / О. Пришляк // Науковий вісник Ужгородського національного університету ; Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 15. – Вид-во УЖНУ «Говерла», 2008. – С. 129–132.

529. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : дис.. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Пришляк Оксана Юріївна. – Тернопіль, 2008. – 219 с.

530. Профессиональное мастерство педагога и совершенствование лекционного преподавания в высшей школе : [Метод. рекомендации для молодых преподавателей.]. – Одесса, 1985. – 67 с.

531. Протасова И. Социальный педагог в образовательном учреждении: модель личности и деятельности [Текст] / И. Протасова // Социальная педагогика. – 2007. – № 1. – С. 81–88.

532. Професійна освіта: Словник : [навч. посіб.] // Уклад. С. У. Гончаренко [та ін.] ; За ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

533. Професіонал // Соціальна робота : [Короткий енциклопедичний словник]. – К. : ДЦССМ, 2002. – С. 368–369.

534. Профессиональная культура учителя : [учебное пособие] / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.

535. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / [Отв. ред. А. В. Брушлинский.] – М. : ИП РАН, 1997. – 177 с.

536. Психологический словарь / [Под ред. А. В. Петровского.]. – М. : Политиздат, 1983. – 494 с.

537. Психологічна енциклопедія / [Авт.–упор. О. М. Степанов.]. – К. : “Академвидав”, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).

538. Психологічний словник / [За ред. В. І. Войтка.]. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.

539. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / [Под ред. С. А. Беличевой, В. Н. Раскина.]. – М. : Консорциум «Социальное здоровье России». 1994. – 210 с.

540. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Равен Джон. – М., 2002 (англ. 1984) – 28 с.
541. Равкин З.И. Развитие образование в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) [Текст] / З. И. Равкин // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 87-90.
542. Радченко И.П. Педагогическое творчество учителей [Текст] / И.П. Радченко // Нар. образование. – 1985. – № 7. – С. 78-82.
543. Развитие образования в современном мире : [учеб. пособие] / А.Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 200 с.
544. Райцев А. В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза : автореф. дисс. на соискание научной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 / Райцев Анатолий Васильевич. – СПб., 2004. – 47 с.
545. Расчетина С. А. Социальная педагогика – развивающаяся область образования / С. А.Расчетина. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 180 с.
546. Рижанова А. Соціальна педагогіка як галузь педагогіки [Текст] / А. Рижанова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009.– № 4. – С. 93–96.
547. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна. – Харків, 2004. – 442 с.
548. Ризз Г. И. Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве [Текст] / Г. И. Ризз // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 114–116.
549. Рогов Е.И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: Автореф. дис. ... док. пед. наук (13.00.08). - Ростов н/Д, 1999. - 45 с.
550. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 479 с.

551. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.04. 2003 р. № 225-р «Про утворення Координаційної ради з питань розвитку та підтримки волонтерського руху».

552. Ромм Т. А. Становление и развитие социальной педагогики в России начала XX века : автореф. дисс.... на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Ромм Татьяна Александровна. – М. , 1995. – 16 с.

553. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. , 1973. – 365 с.

554. Рудавський Ю. Реалії та перспективи інтеграції Львівської політехніки в європейський освітянський та науковий простір. [Текст] // Доповідь на Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської угоди». – Львів , 21–22 листопада 2003 р.

555. Русанова А. А. Формирование педагогической культуры у будущих социальных работников в процессе изучения курсов «Педагогика» и «Социальная работа» : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Русанова Анна Алексеевна. – Чита, 2003. – 311 с.

556. Рябов Ю. М. К вопросу о формировании культуры учителя [Текст] / Ю. М. Рябов // Современный специалист: проблемы становления : [Сб. науч. трудов]. – Нижний Новгород, 1991. – С. 40–46.

557. Савченко О. Я. Від людини освіченої – до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів [Текст] / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 1996. – № 5–6. – С. 2–4.

558. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Освіта України. – 2006. – № 62–63. – С. 34–46.

559. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед.

наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Савченко Сергій Вікторович. – Луганськ, 2004. – 42 с.

560. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця [Текст] / М. Савчин, М. Студент // Непреревна професійна освіта: теорія і практика ; Наук.– метод. журнал. – 2003. – Вип. 2 (6). – 230 с.

561. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология её формирования в системе вузовского образования : [монографія] / Н. В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.

562. Свідзинський А. Самоорганізація і культура. – К. : Вид-во ім. О. Теліги, 1999. – 228 с.

563. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

564. Семенов В. Д. «Новая» парадигма и подходы к практике. Основы педагогики / В. Д. Семенов. – М. : Университет РАО, 2000. – 370 с.

565. Семкина И. Методологические аспекты социальной педагогики [Текст] / И. Семкина // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 4–9.

566. Семушина Л. Г. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе / Л. Г. Семушина. – М. : НИИВШ, 1989. – 40 с.

567. Сенько Ю. В. Образование всегда накануне себя [Текст] / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 22–29.

568. Сергеев Н. К. Непрерывное образование: Концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов. (Вопр. теории) : [монографія] / Н. К. Сергеев. – СПб. ; — Волгоград, 1997. – 166 с.

569. Сергеева Л. Ідеї професійної компетентності педагога ПТЗН у педагогічній спадщині С. Я. Батищева [Текст] / Л. Сергеева // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 38–41.

570. Серебрякова Т. А. Ретроспективный взгляд на проблему ценностей и их роль в развитии современной личности [Текст] / Т. А. Серебрякова // Наука и школа. – 2006. – № 3. – С. 50–54.

571. Серова І. Ціннісні орієнтації особистості [Текст] / І. Серова // Соціальний педагог. – 2007. – № 1. – С. 35–36.
572. Сидоренко С. Формування європейської зони вищої освіти (Чи наздоженемо “Болонський потяг”?) [Текст] / С. Сидоренко // Вища освіта України. – 2004. – № 51. – С. 27–34.
573. Сильвестров В. В. Философское обоснование теории и истории культуры / В. В. Сильвестров. – М. , 1990. – 240 с.
574. Силяева Е. Г. Теоретические основы формирования профессионально–этической культуры учителя : автореф. дисс. на соискание научной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Силяева Елена Григорьевна. – М. , 1995. – 36 с.
575. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1981. – 319 с.
576. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоєва – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
577. Сікорська Л. О. Теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови [Текст] / Л. О. Сікорська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського ; Серія : Педагогіка і психологія ; Зб. наук. праць. – Випуск 30 / [Редколег.: В. І. Шахов (голова) та ін.], – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2010. – С.39.
578. Сікорський П. Кредитно-модульна технологія у вищих навчальних закладах [Текст] / П. Сікорський // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 29–34.
579. Славин Б. Ф. Вопросы теории и практики целевого управления социальными процессами / Б.Ф. Славин. – М. : МГПИ, 1985. – 141 с.
580. Сластенин В. А. Методологическая культура учителя [Текст] / В. Э. Тамарин, В. А. Сластенин // Сов. педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82-88.
581. Сластенин В. А. Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя [Текст] / А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, Н. Г. Руденко // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 83.

582. Сластенин В. А. Педагогика : [учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов [под ред. В. А. Сластенина.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.

583. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность учителя / Л. С. Подымова, В. А. Сластенин. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

584. Сластенин В. А. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / А. И. Мищенко, В. А. Сластенин. // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 78–84.

585. Сластенин В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин // Научные труды ; Серия психолого-педагогические науки. – М. : МПГУ, 1995. – С. 2–12.

586. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Изд-во Дом Магистр–Пресс, 2000. – С. 51–184.

587. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога [Текст] / Н. А. Исаева, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72–80.

588. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [За заг. редакцією А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової.]. – К. , 2000. – С. 161.

589. Слезанська Г. Професійна підготовка соціальних працівників у Австралії [Текст] / Г. Слезанська // Науковий вісник Ужгородського національного університету ; Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Випуск 16. – Ужгород, 2009. – С. 87–88.

590. Смеречак Л. І. Формування професійних інтересів майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Смеречак Леся Іванівана. – Черкаси, 2010. – С. 9-10.

591. Сметанський М. І. Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [Текст] / М. І. Сметанський // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського ; Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2000. – № 2. – С. 7–12.

592. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Собчак Надія Мирославівна. – Тернопіль, 2004. – 191 с.

593. Соколова Г. Н. Труд и профессиональная культура (опыт социологического исследования) / Г. Н. Соколова. – Минск, 1980. – С. 144.

594. Соловйова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Соловйова Юлія Олександрівна. – Харків, 2005. – 212 с.

595. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского / В.Н. Сорока-Росинский. – М. : Педагогика, 1978. – 48 с.

596. Социальная педагогика : [курс лекцій] // Под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

597. Социальная педагогика и социальная работа: Социально-педагогический словарь / [Под ред. Г. В. Мухаметзяновой.]. – М. : ИЧП Магистр, 1995. – 217 с.

598. Социальная педагогика: теория, опыт исследования. – Свердловск, 1989. – 148 с.

599. Социальная работа // Под общ. ред. проф. В. И. Курбатова. [Серия “Учебники, учебные пособия”]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 576 с.

600. Социальная работа и подготовка социальных работников в Великобритании, Канаде, США : [учебно-методическое пособие] // Отв. ред. И. А. Зимняя. – М., 1992. – 198 с.

601. Социальная работа: теория и практика : [учеб. пособие] / [Отв. ред. докт. ист. наук, проф. Е. Н. Холостова, докт. ист. наук, проф. А. С. Сорвина.]. – М. : РШФРА–М, 2001. – 427 с.

602. Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер образования / [Под ред. Ю. В. Васильева, Е. С. Комракова.]. – М. , 1994. – 136 с.

603. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [Редактор – координатор академик РАН Г.В.Осипов]. – М. : Издательская группа ИНФРА. М- НОРМА, 1998. – 488 с.

604. Соціальна робота в Україні і за рубежом: психолого–педагогічні, правові, соціологічні, медичні аспекти [Текст] / [Зб. наук. статей ; Упорядники І. В. Козубовська і О. В. Співаковський.]. – Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 328 с.

605. Соціальна робота: [підручник] / [Поліщук В. А., Бартош-Пічкарь О. П., Горішна Н. М. и др.]; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ВАТ «ТВПК «Збруч», 2010. – 330 с.

606. Специалисты с высшим образованием (профессионалы). Большая группа 2 / Международная стандартная классификация занятости — МСКЗ–88 ; [Пер. с англ. К. Н. Цейковича]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 67 с.

607. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание : общественно-политическая литература / А. Г. Спиркин. - М. : Политиздат, 1972. - 303 с.

608. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Спіріна Тетяна Петрівна. – Київ, 2009 – 260 с.

609. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / О. А. Полищук,

С. Ю. Степанов [Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации.]. – Новосибирск, 1995. – С. 266–271.

610. Степко М. Українська освіта в Болонському процесі: досвід, перспективи [Текст] / М. Степко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 46. – С. 42–46.

611. Столяренко А. М. Общая педагогика : [учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000)] / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 2006. – 479 с.

612. Страхов И. В. Психологические основы педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов: Прогресс, 1972. – 226 с.

613. Струмилин С. Г. Проблемы экономики труда / С. Г. Струмилин. – М. , 1957. – С. 12.

614. Суббето А. И. Онтология и эпистология компетентностного подхода, классификация / А. И. Суббето. – Спб.; – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

615. Суббетто А.И. Системологические основы образовательных систем: Труды исследовательского центра: в 2 ч. / А.И. Суббетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 465 с.

616. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский. – М. : Мол. гв., 1975. – 239 с.

617. Сухомлинский В. А. Педагогический коллектив средней школы / В. А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1958. – С. 69–70.

618. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: В 3-х т. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981.

619. Сухомлинський, В. О. Наша “скрипка” (Роздуми про пед. культуру) [Текст] / В. О. Сухомлинський // Рад. освіта. – 1966. – 21 травня.

620. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // [Вибрані твори. В 5 т. Т. 4.]. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 208.

621. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителів. [Вибрані твори в п'яти томах. Т2]. – К. : Радянська школа, 1978. – С. 420–423.
622. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н. М. Таланчук. – Казань, 1993. – 93 с.
623. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Т. Печенюк, Н. Ф. Талызина, Л. Б. Хихловский. – Саратов: Изд. Саратовского университета, 1987. – 173 с.
624. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина // В сб: В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее. Всесоюзное общество «Знание», Политехнический музей, НИИ проблем высшей школы. – М. : «Знание», 1986. – 108 с.
625. Тард Г. Социальные этюды / Г.Тард. – СПб. , 1902. – С. 6.
626. Татарницева С. Н. Методическая компетенция учителя и её формирование в процессе самостоятельной работы студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татарницева Светлана Николаевна. – Тольятти, 2003. – 319 с.
627. Татур Ю. Т. Высшее образование в России в XX веке [Текст] / Ю. Т. Татур // Высшее образование в России. – 1994. – № 3–4. – С. 144-155.
628. Теоретическая и прикладная социальная психология. / Упоряд. В. В. Журавлев, Г. А. Котельников, А. К. Уледов и др. – М. : Мысль, 1988. – 333 с.
629. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя [Збірник наук.-метод. праць]; ред. кол.: Дубасенюк О. А. та ін. – К. : ІЗИН. – Житомир: Держ. пед. ін.-т, 1999. – 188 с.
630. Теория и методика социальной работы / [Под ред. И. Жукова.]. – М. : Изд. центр «Академия». – 1994. – 219 с.
631. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт : [В 2-х т.]. – М. ; – Тула : АСОПиР, 1993. – С. 279–294.

632. Терещук Г. В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем [Текст] / Г. В. Терещук // Професійні компетенції та компетентності вчителя; [Матеріали регіонального науково-практичного семінару.]. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 7–9.

633. Тетерский С. В. Введение в социальную работу : [учеб. пособие] / С. В. Тетерский. – М. : Академия, 2000. – 201 с.

634. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / [Під заг. ред. С. Д. Максименко, М. М. Заброцький.]. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

635. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / [Под ред. Д. Н. Ушакова.]. – М. : ООО «Изд-во Астрель», ООО «Изд-во АСТ», 2000.

636. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 180 с.

637. Турен А. Возвращение человека действующего. [Очерк социологии] / А. Турен. – М. : Научный мир, 1998. – 203 с.

638. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів. – Львів: Світ, 1990. – 144 с.

639. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців [Текст] / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 17–19.

640. Указ Президента від 18.01.1996 № 63/96 “Про Національну програму “Діти України”.

641. Ульяніч І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності [Текст] / І. В. Ульяніч // Практична психологія та соціальна робота ; Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2009. – № 2, – С. 49–51.

642. Усик Н. Соціально–синергетичний підхід до організації сучасної підготовки фахівця [Текст] / Наталія Усик // Педагогіка і психологія професійної освіти; [Науково-методичний журнал.]. – 2008. – С. 133.

643. Учитель как объект психологического исследования : [пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим

коллективом] / Е.И. Рогов. - М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 496 с.

644. Ушинський К. Д. Соч. : [Собр. соч. т. 8] / К. Д. Ушинський. – М. ; – Л. , – С. 23.

645. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Фалинська Зоряна Зенонівна. – Вінниця , 2006. – 191 с.

646. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Избранные труды] / Д. И. Фельдштейн.. – М. : Изд-во “Флинта”, 1999. – 672 с.

647. Филонов Г. Н. Социально–педагогическая теория: сущность и тенденции развития [Текст] / Г. Н. Филонов // Педагогика, – 1997.– № 6. – С. 36–42.

648. Филонов Н. Г . Диалог науки и практики [Текст] / Н. Г. Филонов, В. Г. Бочарова // Социальная работа. – 1997. – №1. – С. 3-8.

649. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА–М, 1997. – 576 с.

650. Философский энциклопедический словарь / [Ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева]. – М. : Инфра-м, 1998. – 479с. – (Б-ка словарей «ИНФРА-м»).

651. Фирсов М. В. Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект) / М. В. Фирсов. – М. : Изд-во «Институт практической психологи», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 192 с.

652. Фирсов М. В. Социальная работа в России: теория, история, общественная практика / М. В. Фирсов. – М. : Московский гос. соц. ун., 1996. – 447 с.

653. Філософія / [За ред. Г. А. Заїченка, В. М. Сагатовського, І. І. Кального, В. І. Даниленка.]. – К. : Вища школа, 1995. – 455 с.

654. Філософський енциклопедичний словник. Довідникове видання / [Редакційна колегія В. І. Шинкарук (голова редколегії).]. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

655. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб]. / М. М. Фіцула. – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.

656. Фокин В. А. Теория и практика социального воспитания учащихся профессионально–технической школы : дис.... доктора пед. наук : 13.00.06 «Теория и методика воспитания (социальное воспитание)» / Фокин Владимир Андреевич. – Москва: РГБ, 1996. – 288 с.

657. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации [Текст] / А. Р. Фонарев // Вопросы психологи. – 1997, – № 2. – С. 88–93.

658. Формирование духовной культуры студенческой молодежи. – К. : Вища школа, 1990. – 110 с.

659. Формирование профессиональной культуры учителя : [учебное пособие] / [Под ред. В. А. Сластенина.]. – М. , 1993. – 178 с.

660. Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу // Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства; [Матеріали науково–теоретичної конференції]. м. Тернопіль , 26.03.2004 р. – С. 6–17.

661. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні / А. В. Фурман. – К. : Рад. школа, 1991. – 162 с.

662. Хамитов Э. Ш. Педагогическая культура и ее формирование при подготовке учителя / Э. Ш. Хамитов. – Уфа , 1995. – С. 5.

663. Харчев А. Г. Современная семья и ее проблемы : (Социально-демографическое исследование) / М. С. Мацковский, А. Г. Харчев. – М. : Статистика, 1978. – 224 с.

664. Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога : [навчально-методичний посібник для викладачів, слухачів ІПО,

директорів шкіл, керівників РУО] / Т. М. Хлебнікова. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – С. 7–11

665. Холостова Е. И. Технологии социальной работы / Е. И. Холостова. – М. : Инфра, 2003. – 400 с.

666. Холостова Е. И. Формирование системы подготовки и переподготовки специалистов для социальной сферы / Е. И. Холостова // Возведение “мостов” сотрудничества между Россией и ЕС в развитии социальных служб накануне нового тысячелетия : [Мат-лы Межд. науч.-прак. конф. (12–13 ноября 2000 г.)]. – Самара – Пенза – Москва, 2000. – 236 с.

667. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника / Е. И. Холостова. – М.: РГСИ, 1993. – 51 с.

668. Хоружа Л.Л. Педагогічна деонтологія: [навчально-методичний посібник] /Л.Л. Хоружа. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 96 с.

669. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование – 2003. – № 2. – С. 58–64.

670. Цінності у вихованні підростаючого покоління: проблеми, пошуки, перспективи. (Міжнародні науково-практичні читання) [Текст] // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–190.

671. Цодикова Д. С. Ключевые компетенции менеджера XX века : [Практический курс] / Д. С. Цодикова. [Электронный ресурс]. Режим доступа. [http://www.buk.irk.ru/chairs/management/ programs/zodikova.htm](http://www.buk.irk.ru/chairs/management/programs/zodikova.htm).

672. Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя. 2-е изд. доп. – К. : Рад. школа, 1988. – 224 с.

673. Чиж А. Н. Профессионально-педагогическая направленность внеучебной деятельности студентов / А. Н. Чиж, Н. Н. Чернуха; [Вісн. Луган.держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка.]. – 2005. – № 10 (90) : пед. науки. – С. 253–260.

674. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : [учебное пособие]. / В. Д. Шадриков [- 2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

675. Шакуров Р. Х. Психология управленческой деятельности в ССУЗ / Б. С. Алишев, Р. Х. Шакуров. – Казань: ИССО РАО, 1997. – 124 с.

676. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Шапошников Константин Владимирович. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

677. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в четырех томах / С. Т. Шацкий; [Под ред. И. А. Каирова, Л. Н. Скаткина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой.]. – Т. 4.– М. : Просвещение, 1965. – 328 с.

678. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. [Избранное] / А. Швейцер. – М. , 1993. – 232 с.

679. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. –М. : Владос, 1998. – 512 с.

680. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога : [учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений] / Г. А. Воронина, П. А. Шептенко / [Под ред. В. А. Сластенина.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.

681. Шестопалюк О. В. Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Шестопалюк Олександр Васильевич. – Київ, 2010. – 44 с.

682. Шестопалюк О. В. Суть компетентісного підходу в професійній освіті [Текст] / О. В. Шестопалюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

[Серія: Педагогіка і психологія] ; 3б. наук. праць. – Випуск 30. [Редколег.: В. І. Шахов (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 475 с.

683. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога / Т. А. Шишковец. – М.: ВАКО, 2005. – 208 с.

684. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 320 с.

685. Шльосек Ф. Сучасні проблеми реформування освіти в Польщі [Текст] / Ф. Шльосек // Освіта і виховання в Польщі і Україні (19 – 20 ст.) ; [Матеріали міжнар. наук.-практ. конф.]. – Ніжин. – 1998. – С. 15–21.

686. Шмачилина С. В. Формирование исследовательской культуры социального педагога : дис.... доктора пед. наук: 13.00.01 / Шмачилина Светлана Васильевна. – Тюмень, 2007. – 382 с.

687. Шмелева Н. Б. Профессиональное развитие личности социального работника в системе подготовки и переподготовки кадров : [метод. пособие] / Н. Б. Шмелева. – Ульяновск: ФМГУ, 1994. – 91 с.

688. Шоробура І. М. Соціалізація старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Шоробура Інна Михайлівна. – Київ , 2001. – 234 с.

689. Шпеник С. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників Великої Британії до роботи з дітьми [Текст] / С. Шпеник // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота. [Гол. ред. Козубовська І. В.]. – 2008. – № 15. – С. 167–168.

690. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90-ті рр. ХХст.): [монографія] / Л. А. Штефан. – Х. : «ТО Ексклюзив», 2002. – 263с.

691. Штинова Г. П. Является ли социальное воспитание основной категорией социальной педагогики? [Текст] / Г. П. Штинова // 10 лет социальной педагогики в России: Результаты и перспективы развития.

[Матер. научно-практ. конф. – Самара : Изд-во Самарский ун-т, 2001. – С. 176–178.

692. Шульга И. Опыт педагогической анимации в практике социального воспитания за рубежом [Текст] / Ирина Шульга // Социальная педагогика; [Деловой журнал для социальных работников и педагогов.]. – 2008. – № 4. – С. 90–93.

693. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок [Системные исследования. Ежегодник. 1981.] / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наука, 1981. – 384 с.

694. Щеклеина А. В. Педагогические условия взаимодействия субъектов социальной работы в зарубежном опыте : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Щеклеина Алла Владимировна. – Москва. 1999. – 165 с.

695. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе педагогического образования : автореф. дисс. на соискание научной степени доктора псих. наук / Щербаков Александр Ильич. – Л. : ЛГПИ. –1968. – 35 с.

696. Щербаков А. И. Психолого-педагогическая подготовка учителя – воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / А. И. Щербаков //– Проблемы совершенствования системы психолого-педагогическая подготовка учителя / Межвуз. сб. научн. трудов. – Л. : ЛГПИ, 1980. – С.3-46.

697. Щербань П. Сутність педагогічної культура [Текст] / П. Щербань // Вища освіта України – Київ, – 2004. – № 3. – С. 68.

698. Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. , 1986. – С. 107.

699. Щоголева Л. О. Діалогове навчання / Л. О. Щоголева. – Луцьк, 2005. – 190 с.

700. Энциклопедия социальной работы Т. 3. [Пер. с англ.]. – М. : Центр общечеловеческих ценностей. 1993. – 286 с.

701. Юр'єва К. Деякі аспекти формування полікультурної компетентності педагогів [Текст] / К. Юр'єва // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 10. – С. 55–57.
702. Яблоновская Ю. О. Деятельность социального педагога с детьми – сиротами / Ю. О. Яблоновская. – Челябинск, 2000. – 36 с.
703. Ядвиршис Л. А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности : дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Ядвиршис Людмила Анатольевна. – Брянск, 2001. – 407 с.
704. Якобсон Я. Г. О педагогической этике / Я. Г. Якобсон. – М. : Просвещение, 1979. – 149 с.
705. Яковлева М. Л. Експериментальне дослідження формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю [Текст] / М. Л. Яковлева // Зб. наук. праць ; Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 30. [Редколег. : В. І. Шахов (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 475 с.
706. Яркіна Т. Ф. Гуманізм як теоретико-методологічна основа соціальної педагогіки / Т. Ф. Яркіна. – М. : Соликамська типографія, 1997. – 67 с.
707. Яркіна Т. Ф. Человек как объект социальной педагогики и социальной работы: теоретико-методологический аспект (в контексте мирового опыта) / Т. Ф. Яркіна. – М., 1996. – 340 с.
708. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ящук Інна Петрівна. – К., 2001. – 21 с.
709. Australian Association of Social Workers. – Barton: AASW, 1998. – Р. 5.
710. Attistiba. Higher school of social work and social pedagogics. – Riga, 1996. – 95 p.

711. Barlup J. Information Competency Project To Develop a Comprehensive Model List of Information Competence Skills for High School and Community / J. Barlup, K. Bustad, V. Jonsnon. // [Електронний ресурс]. – Електрон. дан. – College Students. California State University, Dominguez Hills–University Library, 2004. – Режим доступу: <http://www.cde.state.co.us/litstandards/infolitstandard1.htm>– Загол. з екрану. – Мова англ.

712. Bundesagentur für Arbeit. Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. In: Uni Berufswahl–Magazin, Nürnberg, 2009. – Н.5. – S.22–33.

713. Kathleen Dunn Chair CSU Informarion Competence. CSU Informarion Competence Assessment / Dunn Kathleen. // [Електронний ресурс] – Електрон. дан. –Library cal state San–Marcos, 2003. – Режим доступу: http://library.csusm.edu/departments/ilp/ilp_defined.asp. – Загол. з екрану. – Мова англ.

714. Caravello P. S. UCLA Library Information Competence at UCLA: Report of a Survey Project / P. S. Caravello, J. Herschman, E. G. Borah, E. Mitchell. // [Електронний ресурс].– Електрон. дан. – UCLA Library, 2005. – Режим доступу : [http:// ww.library.ucla.edu/infocompetence/index_noframes.htm](http://ww.library.ucla.edu/infocompetence/index_noframes.htm). – Загол. з екрану. – Мова англ.

715. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings / Ed. by Edmund C. Short. – Lanham etc. : University Press of America, 1984. – Vol. VI. – 185 p.

716. Course Calendar: Management, Professional and Community Programs 1999–2000. – Winnipeg, Manitoba : The University of Manitoba, рік видання не вказано. –168 p.

717. Creative Classroom Activities / Eds.: by T. Krai. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989 – 1993. English Language Programs Division. United States Information Agency, 1995. – 163 p., с. 6–10.

718. Das Zentrum für Postgraduale Studien Sozialer Arbeit in Berlin. Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession: Berlin, 2008. [Електронний ресурс].

Режим доступу: 22.10. 2006: <<http://www.zpsa.de/index.html>> Загол. з екрану.
– Мова нім.
inst_stdplan.asp?id=49.> Загол. з екрану. – Мова нім.

719. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD. – P. 8.

720. Dewey D. Progressive Education and Science of Education / D. Dewey. – Wash : LPN, 1975. – 58 p.

721. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. – Brussels : Eurydice, 2009. 72 p.

722. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

723. Kathleen Dunn, Chair CSU Informarion Competence. CSU Informarion Competence Assessment. [Електронний ресурс] – Електрон. дан. – Library cal state San–Marcos, 2003. – Режим доступу: http://library.csusm.edu/departments/ilp/ilp_defined.asp. – Загол. з екрану. – Мова англ.

724. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. – 2002. The Information network on Education in Europe. P. 13–14.

725. Lawrence R. J. Australian social work in historical, international and social welfare context in : P. Boas (J. Crawley (Eds) The challenge of problem – based learning / R. J. Lawrence. – London : Kogan Page, 1976. – 96 p.

726. May R. The mianing of anxiety / R. May. – N.Y. , 1951. – P. 7–23.

727. Melges F. T. Time and Inner Future / F. T. Melges // A temporal approach to psychiatric disorders. – N.Y. : Wiley, 1982. – 345 p.

728. Mullaly B. Structural Social Work: Ideology, Theory, and Practice: 2nd ed / B. Mullaly. – Toronto : Oxford University Press, 1997. – 228 p.

729. NASW Standards for the Classification of Social Work Practice: policy statement 4. – N.Y. Washington, NASW, 1991. – P. 12–29.

730. O'Connor I. Who drives social work education in Australia? / O'Connor I. – Auckland : New Zealand School of Social Work Conference, 1997. – № 9 (13 September). – P. 23–26.

731. Reagan B. R. Quality Assurance in Education: Borrowing a Lesson from Business / B. R. Reagan // American Education. – 1974. December. – С. 198.

732. White Paper «Teaching and Learning: Towards the Learning Society» / Report of the European Commission. – United Europe Editorial House, 1999. – С. 161.

733. Recognition of Australian degrees in the US. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: 23.02.2007. <[http/ www.idp.com/usa-canada/students/australlaneducationsystem / article 121. asp](http://www.idp.com/usa-canada/students/australlaneducationsystem/article_121.asp)>. Загол. з екрану. Мова англ.

734. Reder P. Making the Most of the Victoria Climbié Report / P. Reder, S. Duncan // Child Abuse Review. – 2004. – Volume 13. PP/95–114.

735. Rubin, 1992.

736. Russel Kirk The Conservative Mind / Kirk Russel. – N.Y. , 1952. – 576 p. – С. 48.

737. Schilp Arthur. The Philosophy of John Dewey / Arthur Schilp. – N.Y. , 1938. – 399 p.

738. Sideon R. Comments on the Structure and Formes of Social Work Knowledge [Text] / R. Sideon // Social Work and Social Sciences Review. – 1989 – 1990. – № 1 (1). – P. 29–44.

739. The Supply and Demand of Distance Education in Russia/ R.S.J. Tuninga, I.B.J / Seinen. The World Bank, Bureu Cross, 1995. – P. 110.

740. Syson L. Learning to Practice: A study of practice placements in courses leading to the Certificate of Qualifications in Social Work. London. Central Council for Education and Training in Social Work. - M. 1981. – P. 60–66.

741. Susan C. Curzon. Chair . A Report Submitted to Commission on Learning Resources and Instructional Technology Work Group on Information Competence CLRIT Task 6.1 – [Электронный ресурс] – Електрон. дан. –

California State University, 2005. – Режим доступу: www.calstate.edu. – Загол. з екрану. – Мова англ.

742. Schema national des formations sociales 20001–2005. – Paris, GNI: 2001/ 123 p. – P. 26.

743. Sheldon D. Theory and Practice in Social Work: A Pre–Examination of a Tenuous Relationship [Text] / D. Sheldon // British Journal of Social Work. – 1978. – No. 8(1). – P. 1–22.

744. Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries, Intr. and ed/by H.–J. Brouns, D. Kramer – Frankfurt/Main, 1986. – 585 p.

745. Social Work with Children and Families. Associated materials. Open Learning Foundation Enterprises LTD, 1994. – 40 p. – p. 22–25.

746. The University of Manitoba 1971–72. Faculty of Graduate Studies and Research. – Canada: Winnipeg: The University of Manitoba, the year of publishing is not mentioned. – 44 p.+160 p. mentioned as P. 801–961. – C. 29.

747. Universität Hildesheim. Institut für Sozial – und Organisationpädagogik Konsekutiver Master–Studiengang Organisationpädagogik/ Sozialpädagogik. Module des Studiengangs. – Hildesheim, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.02.2009. <<http://hildesheim.de/de/sozpaed.htm>>. Заголов. з екрану. Мова нім.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета 1.

Оцінка професійних знань, умінь, особистісних якостей студента

Шановний колего!

Просимо Вас оцінити професійні знання, уміння, особистісні якості студента, що проходив педагогічну практику (П.І.Б. студента), за наступною шкалою:

"5" - виражені яскраво, проявляються постійно;

"4" – проявляються частіше, чим не проявляються;

"3" - досягають мінімально необхідного рівня;

"2" - виражені слабо;

"1" - відсутні.

1. Потребнісно-мотиваційний компонент: любов і повага до дітей, захист їхніх інтересів – гуманістичний стиль спілкування, захопленість педагогічною діяльністю, потреба в самоосвіті, потреба в самовихованні.

2. Духовно-моральний компонент: доброзичливість, чесність, щирість, сумлінність, відповідальність, справедливість, оптимізм, почуття гумору, педагогічний такт, витримка, терпіння, культура зовнішнього вигляду, поведінка, культура й техніка мови.

3. Інтелектуальний компонент: знання: теоретичні, загальна ерудиція, методичні, культурний кругозір, дидактичні.

4. Діяльнісно-практичний компонент:

Здібності: перцептивні, творчі, комунікативні, прикладні, організаторські.

Уміння й навички: встановлювати доброзичливі стосунки в колективі, поєднувати вимогливість із повагою до особистості, спиратися на позитивне в дитині, створювати ситуацію успіху; викладати навчальний матеріал доступно, образно, подати матеріал творчо, здивувати, зацікавити; урахувувати вікові й індивідуальні особливості дітей; розв'язувати виховні завдання на уроці, співробітничати з дітьми, колегами; використовувати у

вихованні досвід народної педагогіки; володіти собою, контролювати свої дії, емоції; аналізувати свою діяльність, спілкування. Дякуємо Вам!

ДОДАТОК Б

Анкета 2

Шановний колего!

Просимо Вас оцінити форми організації педагогічного процесу в університеті за 5-бальною шкалою, де 5 балів - найкраща форма, 4 бали – ефективна форма, 3 бали – задовільна форма, 2 бали - незадовільна форма, 1 бал - украй незадовільна форма проведення заняття.

студент _____

група _____

№ з/п	Форми проведення занять	5	4	3	2	1
1.	Лекція					
2.	Лекція – бесіда					
3.	Лекція – дискусія					
4.	Проблемна лекція					
5.	Лекція – консультація					
6.	Практичні заняття					
7.	Лабораторна робота					
8.	Семінар					
9.	Семінар - гра					
10.	Семінар – дискусія					
11.	Аналіз конкретної ситуації					
12.	Ділова гра					
13.	Дискусія “Мозкова атака”					
15.	Практикум					
16.	Тренінг					

ДОДАТОК В

Анкета 3

Шановний колего! Просимо Вас оцінити форми самостійної роботи за 5-бальною шкалою, де 5 балів - найкраща форма, 4 бали – ефективна форма, 3 бали - задовільна форма, 2 бали – незадовільна, форма, 1 бал - у край незадовільна форма самостійної роботи студентів.

студент _____

група _____

№ з/п	Форма самостійної роботи	5	4	3	2	1
1.	Самостійне вивчення професійної діяльності прийомом розпоряджень					
2.	Самостійний аналіз операцій, дій, стратегій, тактик.					
3.	Самостійні вправи з відпрацьовування умінь, автоматизації навичок.					
4.	Самостійне вивчення спеціальної літератури, публіцистики, професійних біографій.					
5.	Самоаналіз причин помилок у професійній діяльності.					
6.	Самостійний аналіз розв'язань невідомих професійних завдань, пошук невідомих професійних рішень.					
7.	Самостійний аналіз і оволодіння новими методами професійної діяльності					
8.	Самостійне нагромадження нових професійних прийомів, технологій.					
9.	Побудова планів професійного саморозвитку					
10.	Самопроекування, побудова і реалізація сценарію професійного життя.					

ДОДАТОК Д

Анкета професійних якостей

Шановний колего! Просимо Вас оцінити рівень розвитку зазначених професійно важливих якостей у студентів (список додається) за 5-бальною шкалою, де 5 балів - дуже розвинута якість, 4 бали - добре розвинута якість, 3 бали - розвинута якість, 2 бали - задовільно розвинута якість, 1 бал - зазначеної якості немає.

студент _____

група _____

№ з/п	Професійні якості	5	4	3	2	1
1.	Здатність приймати рішення в стислий термін.					
2.	Здатність діяти нешаблонно, швидко приймати рішення в обстановці, що змінюється.					
3.	Товариськість, уміння вступати в контакт із людьми.					
4.	Уміння виділяти в інформації суттєве, головне.					
5.	Наполегливість.					
6.	Самовладання та витримка.					
7.	Сміливість.					
8.	Рішучість.					
9.	Ініціативність і цілеспрямованість.					
10.	Організаторські здібності.					
11.	Принциповість.					
12.	Здатність зберігати активність і працездатність в умовах дефіциту часу.					
13.	Здатність правильно оцінювати людей, виявляти їх сильні та слабкі сторони.					
14.	Здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення, дії.					
15.	Здатність одночасно виконувати декілька видів дій у процесі діяльності.					

ДОДАТОК Е

Методика виявлення готовності до інноваційного проектування

(С. В. Шмачиліна)

Блок 1.

- Які нововведення, на Ваш погляд, необхідні в соціальній сфері в першу чергу?
- Як ви вважаєте, чи потрібна дослідно-експериментальна робота в соціально-педагогічних закладах та установах?
- Чи знайомі Ви з методикою організації експериментальної роботи?
- Чи володієте Ви методикою організації експериментальної роботи?
- Як Ви думаєте, де соціальному педагогові можна довідатися про різні нововведення?
- Як ви вважаєте, інноваційна діяльність для соціального педагога це директива, що спускається зверху або це необхідність, що дозволяє підвищити рівень його професійної компетентності?
- Перерахуйте труднощі, які, на вашу думку, Ви можете зустріти на шляху здійснення нововведення?
- До кого Ви звертаєтеся за допомогою при введенні нового й чому?
- Як ваші колеги ставляться до нововведення, що вводиться Вами?

Блок 2.

Оцініть свої спеціальні здібності й уміння до інноваційного проектування по п'ятибальній системі

- забезпечувати припустиме й доцільне посередництво між особистістю, родиною, з одного боку, і суспільством, його державними й відповідальними структурами, з іншої (посередницькі);
- виконувати роль «третьої людини», сполучної ланки між особистістю й мікросередовищем, між дітьми й дорослими, родиною й суспільством (інтегративні);

- виявляти постійну комунікабельність, уміти впливати на спілкування, відносини між людьми, на ситуацію в соціумі, стимулювати, спонукати клієнта до тієї або іншої діяльності (пасіонарні);
- уміти працювати в умовах неформального лідера, помічника, порадника, що сприяє прояву ініціативи, активної суб'єктної позиції клієнта (конструктивні);
- здатність бути спільником, співпереживати клієнтові, представити себе на місці іншої людини й зрозуміти її почуття, бажання, ідеї й вчинки, будувати взаємини на основі діалогу, на рівних (перцептивно-рефлексивні).

Професійні вміння:

- уміння аналізувати й оцінювати тенденції соціальної напруги в суспільстві, демографічній ситуації, причини соціального й сімейного неблагополуччя, громадської думки про стан соціальної допомоги й захисту (аналітичні вміння);
- уміння використовувати комплексну соціально-педагогічну діагностику, що дозволяє на основі комплексних методів вивчення родини, групи людей, суспільства, особистості, соціуму ставити «соціальний діагноз» (діагностичні);
- уміння прогнозувати розвиток подій, процесів, що відбуваються в родині, групі людей, суспільстві; визначати мету й міру втручання різних фахівців у проблему клієнта; виробляти певні моделі соціальної поведінки (прогностичні);
- володіння інструментарієм індивідуальної й групової комунікації, уміння будувати взаємини з колегами й клієнтами, взаємодіяти з фахівцями соціальних служб та ін. у наданні допомоги соціально-незахищеним категоріям людей, реалізувати управлінські рішення у своїй професійній діяльності, створювати атмосферу комфортності, доброзичливості; викликати довіру в клієнтів, брати участь у

розв'язанні їхніх проблем; спонукати людину до дії, творчості, прояву милосердя (комунікативні);

- уміння організовувати соціально-значущу діяльність у різних соціокультурних умовах; створювати соціальні служби на підприємствах і за місцем проживання, залучати до їхньої роботи громадськість і спрямовувати її діяльність на надання різних видів допомоги й соціальних послуг населенню; поєднувати людей на основі їхній спільних інтересів, духовної близькості (організаційні);
- уміння самостійно проектувати соціально-педагогічну діяльність, обирати соціально-педагогічні технології, прийнятні й результативні в організації соціальної підтримки, допомоги й захисту; (проектувальні);
- уміння знаходити й використовувати ресурси, необхідні для розв'язання комплексних проблем людини в процесі програмування.

Блок 3.

Підкресліть дві головні причини, що гальмують впровадження в масову практику нових соціально-педагогічних ідей, підходів і прийомів роботи:

- слабе фінансування інноваційного руху, немає матеріальних інтересів;
- відсутність інформації про нові ідеї й підходи в навчанні й вихованні;
- слабкий зв'язок науки й практики;
- не вистачає часу й сил для створення та застосування соціально-педагогічних нововведень;
- консервативна сила звички: менше часу й сил потрібно для роботи по-старому, відомому;
- страх невдач при застосуванні нового;
- неприємні наслідки через колег по роботі (заздрість, пересуди);
- відсутність підтримки з боку керівництва;

- не бачу необхідності займатися новим, оскільки традиційна методика дає досить ефективні результати.

Чим приваблива для Вас інноваційна діяльність:

- цікаво створити щось своє, незвичайне, краще, ніж було;
- підвищується інтерес дітей до навчання й виховання;
- радує підтримка адміністрації, рівноправні відносини з нею;
- здобувається новий статус серед колег, повага до новаторства;
- у нововведеннях повніше реалізується свій досвід, сили й здатності; зростає самоповага, формується новий погляд на себе.

Підкресліть внутрішні протиріччя, які виникають при створенні й застосуванні нового:

- нові ідеї важко практично реалізувати;
- неминучі невдачі, помилки, а це неприємно; складно доводити почате до кінця: часто звичне бере гору;
- не вистачає волі й терпіння довести нове до досконалості, тому часто починаєш і кидаєш;
- немає впевненості, що нове принесе практичну користь;
- неминучі втрати часу для роботи по-новому, а це ніхто не візьме до уваги, немає компенсації за новаторські зусилля;
- часто буває сумнів: а чи зможу я це нове застосувати?

Які соціально-педагогічні технології Ви могли б застосувати і застосовуєте при сприятливих умовах?

- технології переговорного процесу;
- технології соціальної реабілітації;
- технології соціальної корекції;
- технології індивідуального консультування;

- технології профілактики й подолання міжособистісних конфліктів;
- технології соціально-педагогічного захисту прав дитини (на освіту, на охорону здоров'я, на розвиток здібностей, на участь у трудовій діяльності);
- технології соціально-педагогічної роботи з родиною;
- технології соціального патронажу й нагляду;
- технології соціального посередництва;
- технології вуличної роботи;
- технології цільового програмування;
- технології організації групової діяльності;
- технології роботи з дитячими й молодіжними об'єднаннями й організаціями;

Якими діагностичними методами й методиками Ви володієте:

- спостереження;
- опитувальні методи (анкетування, бесіда, інтерв'ю);
- метод експертної оцінки;
- аналіз документів;
- анамнез;
- тестування;
- біографічний;
- психолого-соціально-педагогічний консиліум;
- моделювання;
- аналіз діагностичних ситуацій;
- методика соціально-педагогічного дослідження;
- методика вивчення, аналізу, узагальнення й використання передового досвіду;
- дослідна робота;
- соціально-педагогічний експеримент.

ДОДАТОК Ж

ОЦІНОЧНИЙ ЛИСТ

Шановний колего!

Просимо Вас оцінити рівень сформованості складових професійно-педагогічної культури студента (П.І.Б. студента)

1. Загальнокультурна компетентність

- ставлення студента до загальної культури як до цінності;
- здатність аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі;
- потреба в самовихованні загальнокультурної компетентності;
- позитивне оцінювання володіння загальною культурою з опорою на соціально та особистісно значущі цінності;
- готовність застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії;
- здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним;
- спроможність опановувати й реалізувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття;
- здатність вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншої культури;
- спроможність здійснювати самостійний пошук у розв'язанні загальнокультурних проблем;
- здатність рефлексувати власну діяльність і поведінку в процесі проявів загальної культури;

2. Ціннісно-смилова компетентність

- постійне залучення вихованців до загальнолюдських цінностей;

- відповідність системи особистісних цінностей соціально значущим орієнтирам;
- вибір змісту й організація професійної діяльності відповідно до усвідомлюваної й систематично відтворюваної системи життєвих цінностей;
- спроможність вибудовувати соціально-педагогічну діяльність на основі поваги до клієнта, співчуття до його проблем;
- фіксовані прояви гуманістичної етики;
- спроможність ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища;
- здатність бачити проблеми людини й надавати їй кваліфіковану соціально-педагогічну допомогу й підтримку;
- готовність створити й підтримати взаємодію із клієнтом до повного розв'язання проблеми.

3. Соціальна компетентність

- здатність аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників;
- здатність продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді;
- здатність виконувати різні ролі й функції в колективі;
- спроможність проявляти ініціативу, готовність підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;
- здатність до лідерства;
- уміння брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- уміння емоційно налаштовуватися на спілкування з іншим;
- уміння спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й

реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;

- здатність визначати мету комунікації та застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації

4. Громадянська компетентність

- сприйняття людини, суспільства і держави як цінностей вищого порядку;

- інтерес до історії своєї держави і суспільства;
- інтерес до участі в справах громадських організацій та об'єднань;
- емоційне прийняття символів, традицій і цінностей держави;
- переживання відповідальності за долю своєї держави, суспільства;
- інтерес до політичних подій в країні і за кордоном;
- негативне ставлення до неконституційних, антидержавницьких, антигромадських проявів;

- усвідомлення громадянських обов'язків перед державою і суспільством;

- знання історії, культури своєї держави і народу;
- знання прав та обов'язків громадянина, усвідомлення їх єдності;
- знання політичних норм і правил поведінки, цінностей, ідеалів, державних символів і традицій, політична поінформованість;

- знання суспільних об'єднань і громадських організацій;
- знання соціальних норм, традицій і цінностей, характерних для громадянського суспільства;

- знання основ політики і державної ідеології;
- знання особливостей ідеологічного впливу на особистість і громадянське суспільство

- громадянська відповідальність;
- громадянська гідність;
- патріотизм;

- національна самосвідомість;
- толерантність;
- громадянська мужність;
- відповідність поведінки громадянським нормам, ідеалам і переконанням;
- соціально-політична активність;
- відстоювання своєї громадянської позиції.

5. Комунікативна компетентність

- здатність орієнтуватися у різноманітних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- володіння навичками конструктивного спілкування;
- володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів комунікації;
- володіння професійно-педагогічною термінологією та відповідними прийомами професійного спілкування і готовність до їх застосування на практиці;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- спроможність застосовувати внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- здатність використовувати внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії;
- здатність організувати соціальну взаємодію, що несе в собі особистісний інтерес, педагогічний зміст і значущість для всіх суб'єктів;
- готовність і вміння будувати контакт з людьми;

- уміння впливати на дітей, колег, батьків

6. Психолого-педагогічна компетентність

- здатність самостійно набувати нові знання і уміння за фахом;
- узгодженість знань та практичних умінь із реальною поведінкою, що демонструються соціальним педагогом у процесі діяльності;
- наявність стрункої системи наукових знань із педагогіки, психології й готовність до її застосування;
- психолого-педагогічна грамотність (тобто ті знання, котрі прийнято називати загальнопрофесійними);
- професійно значущі особистісні якості, тобто такі якості, що невіддільні від процесу соціально-педагогічної діяльності й неминуче “вирастають” з характеру цієї діяльності
- здатність до розв’язування проблем;
- володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні;
- спроможність розв’язувати типові педагогічні задачі;
- здатність оцінювати результати своєї праці;
- готовність результативно діяти, розв’язуючи проблемні ситуації, що виникають під час навчання й виховання учнів;
- психолого-педагогічні вміння як здатність використовувати наявні знання в соціально-педагогічній діяльності, в організації взаємодії з учнями різного віку.

7. Інформаційна компетентність

- прагнення до пошуку інформації;
- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі;
- володіння інформаційними технологіями;
- здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність;
- здатність до критичного відношення відносно інформації, що поширюється масмедійними засобами і рекламою;

- спроможність отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства

8. Рефлексивна компетентність

- прагнення до досконалості професійної діяльності й адекватна її самооцінка;
- готовність до професійної рефлексії;
- уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її активності й відносин;
- знання про об'єкти й способи взаємодії з ними;
- здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати хід своєї інтелектуальної діяльності
- спроможність уявити свої вчинки й відносини, образ власного "Я" як індивідуальності;
- спроможність оцінювати власні професійні можливості
- здатність до подолання професійних криз і професійних деформацій;
- готовність до організації колективної взаємодії;
- готовність до постійного підвищення кваліфікації;
- здатність проектувати свій подальший професійний розвиток

9. Валеологічна компетентність

- дотримання основних вимог здорового способу життя, регулярне виконання заходів, пов'язаних з підтримкою й розвитком свого здоров'я, фізичного й психологічного стану колег і вихованців;
- знання особливостей фізичного функціонування людського організму й чинників, що перешкоджають його нормальній життєдіяльності;
- здатність до володіння методиками релаксації, перемикання, зняття психологічної й фізичної напруженості;
- готовність до пропаганди здорового способу життя;

10. Правова компетентність

- ставлення до права як до невід'ємної складової професійної діяльності;
- високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності;
- глибокі й об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права;
- вміння приймати обґрунтовані професійні рішення і здійснювати їх відповідно до законодавчих норм;
- розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин;
- здатність вільно орієнтуватись у правових явищах;
- здатність захищати і впроваджувати правові відносини в соціально-педагогічній діяльності в суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності;

11. Конфліктологічна компетентність

- формування конструктивного ставлення до конфліктів;
- уміння оцінювати та пояснювати виникаючі проблемні ситуації
- розуміння природи протиріч та конфліктів між людьми;
- уміння конструктивно регулювати протиріччя та конфлікти;
- здатність до передбачення можливих наслідків конфлікту;
- уміння розвивати конструктивні початки виникаючих конфліктів;
- володіння навиками неконфліктного спілкування у складних ситуаціях;
- готовність до управління конфліктними явищами;

12. Дослідницька компетентність

- готовність аналізувати процеси, що відбуваються в соціумі і негативно впливають на стан і розвиток людини
- володіння знаннями про дослідницьку діяльність і форми її організації;

- розуміння побудови логічного ланцюжку від висунення і формування гіпотези, що включає аналіз наукових фактів, до провідної ідеї і нового задуму, знання необхідних вимог, що висувуються до наукової гіпотези, уміння працювати з різними видами гіпотез;
- знання суті наукових і соціально-педагогічних явищ і фактів
- розуміння широкого культурного і соціального контексту, в рамках якого здійснюється професійна діяльність, тобто здатність пов'язувати специфічне, унікальне і загальне універсальне;
- уміння здійснювати передбачення на макро, мезо, мікро – рівнях і підготуватися до змін, важливих в рамках даної професії
- уміння виділяти специфіку соціально-педагогічного факту, його аналізувати і виділяти ключову ідею, а потім задум її здійснення;
- здатність пов'язувати теорію і практику;
- уміння виокремлювати факти кризового стану соціуму;
- уміння аналізувати, синтезувати і формулювати соціальну проблему, що пов'язана зі знаннями.

ДОДАТОК 3

Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога

Навчальна програма
напрямок підготовки – 7.010105 Соціальна педагогіка
галузь знань – 0101 Педагогічна освіта

Вступ

Протягом останнього десятиліття в розвинених країнах Європи та світу триває дискусія навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Сучасна державна політика у галузі вищої педагогічної освіти спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Тому необхідно забезпечити тим, хто навчається, не тільки якісну підготовку, а й сформувати вміння та навички для продовження своєї освіти впродовж усього життя. Для цього необхідно розвивати в студентів творчі здібності, здатність до самовизначення та саморозвитку в умовах рухливого, альтернативного та відкритого суспільства, вільного вибору виду та способів діяльності, засвоєних на достатньо високому професійному рівні, здатності до зміни власних професійних уподобань.

Проблема формування професійно-педагогічної культури залишається актуальною незалежно від того, про який період соціального розвитку йдеться, і визначається тими обставинами, що студентська молодь зростає на терені зруйнованих старих ідеалів і вихована під впливом сучасних умов.

Саме тому зміст спецкурсу зумовлений вимогами як до професійної компетентності соціального педагога, так і до професійно-педагогічної культури фахівця, який працює у сфері «людина-людина».

Запропонований нами курс «Професійно-педагогічна культура соціального педагога» порушує актуальні питання теорії та практики соціально-педагогічної діяльності.

Завдання дисципліни:

1. Розкрити теоретичні засади професійно-педагогічної культури та педагогічної етики.
2. Розвивати практичні вміння, що забезпечують творчість та ініціативу в різних видах професійної діяльності.

3. Формувати вміння організувати та керувати педагогічною взаємодією, застосовувати методи та принципи ефективного впливу.

Усі завдання згруповані за темами і можуть бути використані після або перед лекційними та практичними заняттями за конкретною темою.

Критерії оцінювання

При оцінюванні знань студентів використовуються різні засоби контролю, зокрема: усне та письмове опитування, тестовий контроль, захист есе та завдань для самостійного опрацювання.

Кожний вид роботи оцінюється за п'ятибальною шкалою. Семестрова підсумкова оцінка визначається як середньозважена з усіх видів робіт.

Вагові коефіцієнти змінюються залежно від структури дисципліни.

Оцінювання результатів навчання студентів у семестрі за ваговими коефіцієнтами.

Аудиторна робота			Самостійна, індивідуальна робота	Підсумковий контроль
Поточний контроль	Захист творчих робіт	Тестовий контроль	Реферат (есе)	Іспит
0,2	0,2	0,2	0,2	0,2

Перехід від вітчизняної шкали оцінювання до європейської (ECTS) наведено нижче.

Оцінка ECTS	Бали	Вітчизняна оцінка	
A	4,75-5,00	5	ВІДМІННО – глибоке і повне опанування навчального матеріалу і виявлення відповідних умінь та навиків
B	4,25-4,74	4	ДОБРЕ – повне знання навчального матеріалу з кількома незначними помилками
C	3,51-4,24	4	ДОБРЕ – в загальному правильна відповідь з двома-трьома суттєвими помилками
D	3,01-3,50	3	ЗАДОВІЛЬНО – неповне опанування програмного матеріалу, але достатнє для практичної діяльності за професією
E	2,75-3,00	3	ЗАДОВІЛЬНО – неповне опанування програмного матеріалу, що задовольняє мінімальні критерії оцінювання

FX	2,00-2,74	2	НЕЗАДОВІЛЬНО – безсистемність одержаних знань і неможливість продовжити навчання без додаткових знань з дисципліни
F	0,00-1,99	2	НЕЗАДОВІЛЬНО – необхідна серйозна подальша робота і повторне вивчення дисципліни

Іспит виставляється при отриманні студентом з дисципліни від 2,51 до 5,00 балів. При цьому за вітчизняною шкалою ставиться «відмінно», «добре», «задовільно», а за шкалою ECTS – оцінка, що відповідає набраній студентом кількості балів.

Структура залікових кредитів дисципліни

Назва теми	Кількість годин, відведених на		
	лекції	практичні заняття	самостійну роботу
Модуль 1. Професійно-педагогічна культура як комплекс властивостей особистості соціального педагога			
Педагогічна культура як частина загальнолюдської культури	2	2	2
Базові компоненти професійно-педагогічної культури	2	2	2
Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери	2	2	2
Специфіка професійної діяльності соціального педагога	2	2	2
Модуль 2. Професійно-педагогічна культура та професійна деонтологія			
Сутність і специфіка педагогічної моралі	2	2	2
Етика спілкування соціального педагога	2	2	2
Культура педагогічного спілкування	2	2	2
Педагогічний такт	2	2	2
Культура взаємин в педагогічному колективі	2	2	2
Модуль 3. Проектування педагогічної взаємодії.			
Педагогічний вплив та взаємодія	2	2	2
Педагогічна техніка як інструмент взаємодії соціального педагога з вихованцями.	2	2	2
Педагогічні конфлікти та шляхи їх подолання	2	2	2
	24	2	2

Зміст лекційного курсу

№ з/п	Перелік модулів, тем лекцій, їх анотації	Кількість годин
Модуль 1.		
1.	Педагогічна культура як частина загальнолюдської культури 1. Поняття, сутність та основні функції культури. 2. Загальна, професійна та базова культура особистості. 3. Основні ознаки професійно-педагогічної культури педагога. 4. Професійно-педагогічна культура соціального педагога та її складові. 5. Особливості розвитку професійно-педагогічної культури соціального педагога	2
2.	Базові компоненти професійно-педагогічної культури. 1. Структура професійно-педагогічної культури з позицій компетентнісного підходу. 2. Особистісно-професійні якості, педагогічні знання, уміння та навички. 3. Індивідуальний стиль діяльності соціального педагога. 4. Імідж соціального педагога	2
3.	Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери 1. Становлення і розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в країнах Східної та Західної Європи. 2. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних працівників у США, Канаді та Австралії.	2
4.	Специфіка професійної діяльності соціального педагога 1. Поняття професійної педагогічної діяльності. 2. Рівні оволодіння професійної діяльністю та їх характеристика. 3. Педагогічні здібності в структурі професійної діяльності. 4. Професійна готовність та придатність до діяльності соціального педагога. 5. Основні напрями та зміст діяльності соціального педагога.	2

	Модуль 2.	2
5.	Сутність і специфіка педагогічної моралі. 1. Суспільна значущість професійної педагогічної моралі. 2. Етапи функціонування педагогічної моралі. 3. Філософські засади педагогічної етики. 4. Деонтологічні основи діяльності соціального педагога. 5. Професійно-етичний кодекс як підґрунтя професійної культури соціального педагога.	2
6.	Етика спілкування соціального педагога. 1. Значення правильних взаємин соціального педагога з вихованцями. 2. Вимоги педагогічної моралі, що визначають ставлення соціального педагога до вихованця.	2
7.	Культура педагогічного спілкування. 1. Поняття «спілкування» та «педагогічне спілкування». 2. Функції педагогічного спілкування. 3. Структура педагогічного спілкування. 4. Комунікативні «бар'єри» та шляхи їх подолання. 5. Стиль керівництва, відносин та спілкування. 6. Рівні спілкування. 7. Професійні якості та здібності, необхідні соціальному педагогу для спілкування.	2
8.	Культура взаємин в педагогічному колективі. 1. Вимоги педагогічної моралі, що визначають відношення соціального педагога до своєї праці. 2. Етика взаємовідносин соціального педагога з колегами.	2
9.	Педагогічний такт. 1. Сутність педагогічного такту. 2. Педагогічний такт як оптимальна відповідність поведінки соціального вимогам педагогічної моралі. 3. Умови тактової поведінки соціального педагога.	2
	Модуль 3	
10	Педагогічний вплив та взаємодія. 1. Сутність педагогічної взаємодії та її елементи. 2. Принципи і функції педагогічної взаємодії. 3. Стилi поведінки у взаємодії. Моделі педагогічної взаємодії. 4. Організаційні умови забезпечення взаємодії соціального педагога. 5. Класифікація методів педагогічної взаємодії. 6. Характеристики основних прийомів педагогічного впливу.	2

11.	Педагогічна техніка як інструмент взаємодії соціального педагога з вихованцями. 1. Поняття педагогічної техніки, принципи її реалізації. 2. Особливості педагогічної техніки. 3. Педагогічна техніка як інструмент взаємодії соціального педагога з вихованцями. 4. Уміння соціального педагога управляти собою та уміння взаємодіяти з особистістю й колективом.	2
12.	Педагогічні конфлікти та шляхи їх подолання. 1. Сутність понять «конфлікт», «педагогічний конфлікт». 2. Структура конфліктної ситуації. 3. Форми конфліктного поведінки. 4. Стратегії управління конфліктами. 5. Розв'язання педагогічних конфліктів.	2
	Разом за семестр:	24

Перелік практичних занять

№ з/п	Теми практичних занять	Кількість годин
	Модуль 1.	
1.	Педагогічна культура як частина загальнолюдської культури 1. Поняття, сутність та основні функції культури. 2. Загальна, професійна та базова культура особистості. 3. Основні ознаки професійно-педагогічної культури педагога. 4. Професійно-педагогічна культура соціального педагога та її складові. 5. Особливості розвитку професійно-педагогічної культури соціального педагога	2
2.	Базові компоненти професійно-педагогічної культури. 1. Структура професійно-педагогічної культури з позицій компетентнісного підходу. 2. Особистісно-професійні якості, педагогічні знання, уміння та навички. 3. Індивідуальний стиль діяльності соціального педагога. 4. Імідж соціального педагога	2
3.	Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери 1. Становлення і розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в країнах Східної Європи 2. Розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в країнах Західної Європи. 3. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних працівників у США, Канаді та Австралії.	2
4.	Специфіка професійної діяльності соціального педагога 1. Поняття професійної педагогічної діяльності. 2. Рівні оволодіння професійної діяльністю та їх характеристика. 3. Педагогічні здібності в структурі професійної діяльності. 4. Професійна готовність та придатність до діяльності соціального педагога. 5. Основні напрями та зміст діяльності соціального педагога.	2

Модуль 2..		
5.	Сутність і специфіка педагогічної моралі. 1. Суспільна значущість професійної педагогічної моралі. 2. Етапи функціонування педагогічної моралі. 3. Філософські засади педагогічної етики. 4. Деонтологічні основи діяльності соціального педагога. 5. Професійно-етичний кодекс як підґрунтя професійної культури соціального педагога.	2
6.	Етика спілкування соціального педагога. 1. Значення правильних взаємин соціального педагога з вихованцями. 2. Вимоги педагогічної моралі, що визначають ставлення соціального педагога до вихованця.	2
7.	Культура педагогічного спілкування. 1. Поняття «спілкування» та «педагогічне спілкування». 2. Функції педагогічного спілкування. 3. Структура педагогічного спілкування. 4. Комунікативні «бар'єри» шляхи їх подолання. 5. Стиль керівництва, відносин та спілкування. 6. Рівні спілкування. 7. Професійні якості та здібності, необхідні соціальному педагогу для спілкування.	2
8.	Культура взаємин в педагогічному колективі. 1. Вимоги педагогічної моралі, що визначають відношення соціального педагога до своєї праці. 2. Етика взаємовідносин соціального педагога з колегами.	2
9.	Педагогічний такт. 1. Сутність педагогічного такту. 2. Педагогічний такт як оптимальна відповідність поведінки соціального вимогам педагогічної моралі. 3. Умови тактовної поведінки соціального педагога.	2
Модуль 3.		
10.	Педагогічний вплив та взаємодія. 1. Сутність педагогічної взаємодії та її елементи. 2. Принципи і функції педагогічної взаємодії. 3. Стили поведінки у взаємодії. Моделі педагогічної взаємодії. 4. Організаційні умови забезпечення взаємодії соціального педагога. 5. Класифікація методів педагогічної взаємодії. 6. Характеристики основних прийомів педагогічного	2

	впливу.	
11.	Педагогічна техніка як інструмент взаємодії соціального педагога з вихованцями. 1. Поняття педагогічної техніки, принципи її реалізації. 2. Особливості педагогічної техніки. 3. Педагогічна техніка як інструмент взаємодії соціального педагога з вихованцями. 4. Уміння соціального педагога управляти собою та уміння взаємодіяти з особистістю й колективом.	2
12.	Педагогічні конфлікти та шляхи їх подолання. 1. Сутність понять «конфлікт», «педагогічний конфлікт». 2. Структура конфліктної ситуації. 3. Форми конфліктного поведінки. 4. Стратегії управління конфліктами. 5. Розв'язання педагогічних конфліктів. 6. Тренінг з аналізу конфліктної ситуації та розв'язання конфлікту	2
	Разом за семестр	24

Зміст самостійної роботи		
Номер теми	Зміст самостійної роботи	Кількість годин
Модуль 1		
Тема 1.	Педагогічна культура як частина загальнолюдської культури Написати твір на тему: «Місія соціального педагога»	2
Тема 2.	Базові компоненти професійно-педагогічної культури Підготуватись до засідання «круглого столу» на тему: «Від особистості соціального педагога до особистості вихованця»	2
Тема 3.	Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери Підготуватись до ділової гри на тему: «Втілення зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери у практику роботи вітчизняних ВНЗ: за і проти».	2
Тема 4.	Специфіка професійної діяльності соціального педагога Написати есе на тему: «Духовно-моральний образ соціального педагога ХХІ століття»	2
Тема 5.	Сутність і специфіка педагогічної моралі Змодельовати систему етичного виховання в школі своєї мрії, виходячи з позиції: «Коли б соціальним педагогом був я»	2
Тема 6.	Етика спілкування соціального педагога Підготуватись до засідання «круглого столу» на тему: «Залежність стилю спілкування від особистісних якостей соціального педагога»	2
Тема 7.	Культура педагогічного спілкування Підготувати педагогічні ситуації для аналізу (за творами А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна)	2
Тема 8.	Культура взаємин в педагогічному колективі Провести мікродослідження в школі на тему: «Таємниці спілкування соціального педагога»	2
Тема 9.	Педагогічний такт Скласти соціально-педагогічні ситуації на основі особистого досвіду і спостережень	2
Тема 10.	Педагогічний вплив та взаємодія Прокоментувати слова М. Квінтіліана: «Справа не стільки у тому, про що Ви говорите, скільки у тому, як	2

	говорите»	
Тема 11.	Педагогічна техніка як інструмент взаємодії соціального педагога з вихованцями Написати есе на тему: «Конфліктологічна компетентність майбутнього соціального педагога як складова його професійно-педагогічної культури»	2
Тема 12.	Педагогічні конфлікти та шляхи їх подолання. Підготовка до тренінгу: «Поведінка в ситуації конфлікту»	2
	Разом за семестр:	24

Тематика есе

1. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
2. Загальнокультурна компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
3. Ціннісно-сміслова компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
4. Соціальна компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
5. Громадянська компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
6. Комунікативна компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
7. Психолого-педагогічна компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
8. Інформаційна компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
9. Рефлексивна компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
10. Валеологічна компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
11. Правова компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
12. Конфліктологічна компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
13. Дослідницька компетентність як складова професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
14. Конфліктологічна компетентність майбутнього соціального педагога як складова його професійно-педагогічної культури

15. Сучасні підходи до характеристики професійно-педагогічної культури.
16. Професійна деонтологія як умова становлення соціального педагога.
17. Професійно-етичний кодекс соціального педагога.
18. Особистісні якості соціального педагога, необхідні для створення позитивного іміджу.
19. Вимоги до професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.
20. Вимоги до професійних знань і вмінь соціального педагога.
21. Технологія формування професійно-педагогічної культури соціальних педагогів.
22. Професійно-педагогічна культура як сукупність моральних норм професійної діяльності соціального педагога.
23. Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери
24. Духовно-моральний образ соціального педагога ХХІ століття

Перелік питань для підсумкового контролю (самоконтролю)

- 1) Місце поняття «культура» в системі філософських категорій.
- 2) Сучасні підходи до характеристики професійно-педагогічної культури.
- 3) Професійна майстерність соціального педагога.
- 4) Особливості професійно-педагогічної культури соціального педагога.
- 5) Професійна деонтологія як умова становлення соціального педагога.
- 6) Професійно-етичний кодекс соціального педагога.
- 7) Компоненти професійно-педагогічної культури соціального педагога.
- 8) Основні принципи професійної деонтології соціального педагога.
- 9) Особистісні якості соціального педагога, необхідні для створення позитивного іміджу.
- 10) Значення професійно-педагогічної культури у формуванні стилів професійного спілкування.
- 11) Вимоги до професійних знань і вмінь соціального педагога.
- 12) Вимоги до професіограми соціального педагога.
- 13) Соціально-педагогічні технології формування професійно-педагогічної культури соціальних педагогів.
- 14) Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.
- 15) Загальна культура особистості соціального педагога.
- 16) Структурні та функціональні компоненти професійно-педагогічної культури.
- 17) Суть та специфіка вимог до властивостей й якостей випускника вищого навчального закладу.
- 18) Взаємозв'язок характеристик соціального педагога: такт, толерантність, емпатія.

- 19) Стимули педагогічної творчості
- 20) Соціальний педагог як суб'єкт моральних стосунків.
- 21) Ситуації морального вибору: поведінка соціального педагога згідно з нормами соціальної деонтології.
- 22) Особливості професійної поведінки соціального педагога в різних соціально-педагогічних ситуаціях.
- 23) Соціальний педагог як суб'єкт моральних стосунків.
- 24) Професійна культура соціального педагога в системі моральних відносин.
- 25) Взаємозв'язок педагогічної взаємодії та педагогічного впливу

Рекомендована література

Основна:

1. Арнольдов, А. И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию / Арнольдов А. И. – М. : Наука, 1992. – 240 с.
2. Вайнола, Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : Монографія. / За редакцією С.О.Сисоєвої. – Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. – 460 с.
3. Касянович, Г. П. Педагогічна етика : Навчально-методичний посібник / Васянович Г. П. – Львів, "Норма", 2005, - С. 344.
4. Соціальна педагогіка : теорія і технології : Підручник / За ред. І.Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
5. Соціальна робота в Україні : перші кроки / За ред. В. Полтавця. – К. : Видавничий дім "КМ Академія", 2000. – 236 с.

Додаткова:

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Ц. Абрамян. - К. : Лібра, 1996. - 224с.
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : Модульний курс дистанційного навчання / Авт. кол. : А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; Заг. ред. : А. Й. Капської. – К. : ТОВ ВКП "Аспект", 2002. – 164 с.
3. Анцупов А. Я. Конфликтология : [учебник для вузов] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 507 с.
4. Артановский С. Н. Некоторые проблемы теории культуры / Артановский С. Н. – Л. : ЛГИК, 1977. – 83 с.
5. Белухин Д. А. Учитель: от любви до ненависти... [Текст] : техника проф. поведения / Д. А. Белухин. - М. : Народное образование, 1994. - 143 с.

6. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади : [наук. видання] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
7. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково–практичні засади : [навч.–метод. видання] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
8. Библер В. С. Культура. Диалог культур / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
9. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 2 - е изд., доп. и перераб. – М. : Большая Рос. Энциклопедия, 1998. – 1456 с.
10. Голубчикова М.Г. От творчества учителя – к творчеству ученика: учебное пособие. - Иркутск: ИГПУ, 2006
11. Гусейнов А. А. Этика: Учебник.-М, 1998
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
13. Дубасенюк О. А. Методика формування професійної уміlosti майбутніх вчителів / О. А. Дубасенюк // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 37–41.
14. Дубасенюк О. А. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження / Дубасенюк О. А. – Житомир : [б. в.], 2002. – 192 с.
15. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / Зверева І. Д. ; М-во освіти і науки України ; Ін-т проблем виховання Академії педагогічних наук. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.
16. Золотухина-Аболина Е. В. Современная этика: истоки и проблемы: Учебник для вуза.-Ростов н/ Д, 1998
17. Малахів В. А. Етика : Курс лекцій : навч. посіб. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.
18. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени

професіоналізму учителя / А. К. Маркова // Педагогіка. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

19. Медведєва Г. П. Етика соціальної роботи : Учеб посібник для студ. высш. учеб заведений. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 208 с.

20. Медведєва Г. П. Професійно-етическі основи соціальної роботи : учебник для студ. Высш. Учеб. Заведений / Г. П. Медведєва. – М. : Издательский центр "Академия", 2007. – 272 с.

21. Мигович І. І. Теорія і методика соціальної роботи : програма для студ. відділення соц. роботи юрид. ф-ту Ужгородського держ. ун-ту / І. І. Мигович, Р. С. Ісаєв ; [відп. за вип. І. В. Козубовська]. – Ужгород : Ужгородський ун-т, 1998. – 27 с.

22. Моделювання та впровадження програм по формуванню здорового способу життя. Методичні матеріали для тренера. / Упоряд. : Лях В. В., Лях Т. Л.; Під заг. ред. Зверєвої І., Лактіонової Г. – К. : Наук. світ, 2002. – 58 с.

23. Морєва Н.А. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для вузов.– М,2006

24. Мурашов А. А. Педагогическая риторика.- М, 2001.

25. Новые подходы в сфере охраны общественного здоровья и формирования здорового образа жизни : Рабочие материалы семинара 28-29 октября 2002 года / Христианский детский фонд. – К. , 2002. – 38 с.

26. Народна педагогіка: світовий досвід / Уклад. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 134 с.

27. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. – М. : Сфера, 2001. – 480 с.

28. Педагогічна майстерність [Текст] : підручник / І. А. Зязюн [та ін]; За ред. І. А. Зязюна. - К. : Вища шк., 1997. - 349 с.

29. Професійна етика вчителя: час і вимоги / За загальною редакцією Б. М. Жебровського. – К. , 2000. – 62 с.

30. Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти. – 2001. - № 1. – С.20-25.
31. Пядушкина Н.Н. Основы педагогической этики: Учебное пособие.- Иркутск, 2003
32. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : "Академия", 2002. – 368 с.
33. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К. , 2000. – 260 с.
34. Соціальна педагогіка : категорії та поняття: Словник / Автори-уклад. Н. А. Сейко, С. М. Коляденко. – Житомир, 1999. – 55 с.
35. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. / За ред. А. Й. Капської – К. , 2000. – 264 с.
36. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
37. Соціальна робота / соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник) / Під заг. ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Етносфера, 1994. – 119 с.
38. Соціальна робота в Україні : Навч. посібник / За ред. : І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2004. – 233 с.
39. Соціальна робота в Україні : Навч. посіб. / І. Д. Зверєва, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; За заг. ред. : І. Д.Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
40. Соціальна робота та формування здорового способу життя (превентивні, корекційні, реабілітаційні заходи) : Робочі матеріали / Християнський дитячий фонд ; Академія праці та соціальних відносин. – К. , 2001. - 18 с.
41. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія: навч. – методич. посіб. / Л. Л. Хоружа. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 96 с.
42. Этика социальной работы: принципы и стандарты (принято на

общем собрании МФСР) // Российский журнал социальной работы. – 1995. - № 2.

43. Ярская-Смирнова Е. Р. Профессиональная этика социальной работы : Учебник. – М. , Ключ-С, 1998. – С.96.

Практичні завдання для розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів

Зразки інтерактивні вправ

«Мозковий штурм» або атака

Метод полягає у розв'язанні проблеми та виробленні певної ідеї за обмежений час (10-15 хвилин).

Обрати керівників груп шляхом проведення бліцтурніру (5-6 запитань із теми заняття), решта учасників формується за вибором студентів. 5-6 осіб (оптимальна кількість студентів у групах) розміщуються навколо стола. Лідер групи отримує та оголошує тему для обговорення і пропонує протягом хвилини по черзі висловити свої думки. Секретар фіксує ідеї. Головне - кількість ідей. Кількість породжує якість. Мають право на існування й абсурдні, на перший погляд, думки. Не допускати критики. Можливе запозичення чужих ідей з метою їх удосконалення. Важливо у процесі обговорення довести правильність своєї думки, а також бажано дійти спільного висновку. Ідеї груп записуються на дошці. У процесі обговорення обґрунтовується остаточний вибір. Рефлексія: «Ця ідея допоможе нам...», «Ми дійшли думки, що...», «У ході обговорення я зацікавився...».

Вид роботи активізує інтелектуальні здібності дітей, розвиває фантазію, виробляє вміння толерантно ставитись до чужих думок. Ця діяльність потребує певної підготовки класу, ознайомлення студентів із правилами «мозкового штурму». Доцільно використовувати на першому курсі.

Акваріум

Поділ на групи аналогічно попередній вправі. Одна з груп займає місце в центрі класу, отримує завдання для обговорення, виконання (дискусія або «мозковий штурм», рольова гра, інсценізація). Протягом 3-5-ти хвилин

відбуваються розгляд ідеї, виконання завдання, після чого – коротке обговорення того, що почули всі студенти. Потім місце за центральним столом займає інша група. Рефлексія: «Я робив це для того, щоб...», «Я відчував, що...».

Цей вид роботи можна використовувати на підготовчих етапах до введення більш складних інтерактивних технологій.

Навчаючи - учусь

Суть прийому полягає в тому, що кожен студент може передати свої знання іншим та отримати від колег нову для себе інформацію у процесі спілкування.

Кожна група має певний обсяг інформації, розділеної на частини та записаної на окремих індивідуальних аркушах. За певний час студенти мають засвоїти свою частину інформації та поділитися з іншим учасником групи. Спілкуватись потрібно тільки з одним учасником. Отже, усі студенти у групі засвоюють певну суму знань. Потім групи обмінюються делегатами, які навчають представників іншої групи того, що вивчили самі.

Прийом виявився дуже ефективним при узагальненні матеріалу з обраної теми, закріпленні та повторенні вивченого. Стимулює в студентів бажання до навчальної діяльності, створює ситуацію успіху.

Рефлексія: «Я дізнався багато нового завдяки тому, що...».

«Мікрофон»

Цей прийом може використовуватись як у груповій, так і у фронтальній роботі зі студентами, може стати частиною інших інтерактивних прийомів («Мозкова атака», «Акваріум» тощо). Полягає у вільному висловлюванні ідей, думок або відповідей на запитання. Студентів повинні дотримуватись певних правил: висловлюватись по черзі й тільки в символічний (іграшковий) мікрофон, не перебивати та не критикувати інших.

Цей вид роботи дозволяє виховувати в студентів уміння вислуховувати інших, бажання ділитися своїми думками.

Рефлексія: «Коли я висловлювався в мікрофон, я ...».

Інтерактивні технології навчання

Робота в парах

Мета: сприяння розвитку соціальної та комунікативної компетентності (навичок спілкування, критичного мислення, вміння висловлюватися, переконувати й вести дискусію).

Алгоритм діяльності:

1. Студентам пропонується конкретне завдання.
2. Об'єднання студентів у пари (добровільно).
3. Обговорення завдання у парі (вказується час для обговорення).
4. Представлення результатів.

Робота в малих групах (3-5 студентів)

Мета: розв'язання складних проблемних ситуацій, що потребують колективного обговорення, набуття навичок у спілкуванні та співпраці.

Алгоритм діяльності:

1. Розподіл ролей у групах:
 - головуючий (керівник групи):
 - зачитує завдання;
 - організовує порядок виконання завдання;
 - встановлює послідовність висловлювання членів групи;
 - заохочує всіх до роботи;
 - підбиває підсумки;
 - визначає доповідача (за згодою членів групи);
 - секретар:
 - веде записи результатів роботи;

- має бути готовим висловити загальну думку групи під час підбиття підсумків, допомогти відповідачеві;

посередник:

- стежить за часом;
- відповідає за регламент;

доповідач:

- доповідає про результати роботи групи.

2. Висловлення власної думки спочатку за бажанням, а потім по черзі.

3. Дотримання правил активного слухання.

4. Обговорювання ідей, а не осіб студентів, які висловили ці ідеї.

5. Намагання дійти спільної думки, хоча в деяких випадках може бути особлива думка, яка має право на існування.

“Два - чотири всі разом”

Мета: розвиток навичок спілкування у групі, вміння переконувати й вести дискусію.

Алгоритм діяльності:

1. Постановка питання для обговорення або дискусії із встановленням часу для роботи.

2. Об'єднання студентів у пари для обговорення своїх ідей (пари повинні дійти спільної думки щодо розв'язуваної проблеми протягом вказаного часу).

3. Об'єднання пар у четвірки для обговорення попередньо досягнутих рішень щодо постановленої проблеми. Як і в парах, прийняття спільного рішення є обов'язковим.

“Триступеневе інтерв'ю”

Алгоритм діяльності - як при технології “два - чотири - всі разом”

На запитання викладача кожний студент шукає відповідь самостійно, потім, утворивши пару, обмінюється міркуваннями з колегою. Після цього

пари утворюють четвірки, в яких кожен ознайомлює присутніх із міркуванням свого партнера.

“Карусель”

Мета: вдосконалення навичок обговорення дискусійних питань у групі з різними партнерами, обговорення гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій.

Алгоритм діяльності:

1. Розставити стільці у два кола (внутрішнє і зовнішнє).
2. Студенти сідають один навпроти одного, ознайомлюються із завданням.

3. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє рухоме. За сигналом ведучого учасника пересуваються на один стілець праворуч і опиняються перед новим партнером. Так проходять усе коло, обговорюючи поставлене питання.

Можливі три варіанта організації діяльності.

I варіант. Учасники внутрішнього кола – прихильники однієї точки зору, а зовнішнього – протилежної. Спочатку відбувається думками у перших парах. Студенти фіксують аргументи протилежної сторони. За сигналами ведучого відбувається зміна партнерів, дискусія триває, але учасники намагаються підібрати нові аргументи.

II варіант. Кожен учасник зовнішнього кола має аркуш з конкретними запитаннями щодо висунутої проблеми і під час переміщення по колу збирає максимум інформації з цього питання. Наприкінці відбувається заслуховування окремих відповідей, обговорення складних аспектів проблемної ситуації, ефективності співпраці.

III варіант. Студенти заздалегідь готують запитання чи поняття й фіксують його на аркушах, а на звороті записують своє ім'я. Під час роботи партнери ставлять один одному запитання, і в разі правильної відповіді учасник отримує від автора запитання картку. Наприкінці вправи підраховують кількість карток у кожного учасника і визначають переможця.

“Коло ідей”

Мета: розвиток дослідницької компетентності, вміння розв’язувати гострі проблеми, суперечливі питання; створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення постановленого питання.

Алгоритм діяльності:

1. Постановка питання для обговорення у групах із зазначенням часу для цієї роботи.
2. Представлення групами свого варіанта розв’язання проблеми.
3. Запис на дошці запропонованих ідей.
4. Розгляд проблем загалом, підсумки роботи.

“Акваріум”

Мета: вдосконалення навичок дискутувати в малих групах та вміння аргументувати власну позицію.

Алгоритм діяльності:

1. Об’єднання студентів у групи, ознайомлення із завданням.
2. Одна із груп сідає у центр аудиторії (або на початку середнього ряду) й отримує завдання для проведення групової дискусії (зачитується завдання вголос; 3-5 хв. обговорюється проблема; підсумовується дискусія, згідно з прийнятим спільним рішенням).
3. Студенти, які перебувають у зовнішньому колі, не втручаються у хід дискусії.
4. Після закінчення дискусії група повертається на свої місця, а педагог веде бесіду з групою (2-3 хв.) за такими запитаннями:
 - Чи погоджуєтесь ви з думкою групи?
 - Чи була ця думка достатньо аргументована?
 - Який з аргументів вважаєте найбільш переконливим?
5. Місце в “акваріумі” займає інша група й обговорює іншу ситуацію.
6. Підсумки роботи у групах.

“Мозковий штурм”

Мета: спонукати учасників колективного обговорення проблемної ситуації до творчості, розв’язання її шляхом колективного обміркування - мозкового штурму.

Алгоритм діяльності:

1. Проблемне питання записують на дошці.
2. Учасники штурму висувають ідеї для розв’язання проблеми.
3. Запропоновані ідеї записують на дошці.
4. Групування та аналіз висунутих ідей.
5. Вибір ідей, які допоможуть у розв’язанні проблеми.
6. Підсумки роботи.

Правила поведінки під час “мозкового штурму”:

- зібрати якомога більше ідей щодо розв’язання проблеми;
- зосередитися, змусити працювати свою уяву, не відкидати ідею лише тому, що вона суперечить загальноприйнятій думці;
- брати до уваги всі запропоновані ідеї, розвивати їх;
- не обговорювати, не критикувати висловлювання інших, не намагатися давати оцінку запропонованим ідеям.

“Вільний мікрофон”

Мета: надання можливості кожному студенту висловлювати свою думку чи позицію стосовно розв’язуваної проблеми:

Алгоритм діяльності:

1. Постановка питання.
2. Уявний мікрофон (ручка, олівець тощо), який передаватиметься тому, хто бажає висловитися.
3. Надання слова лише т ому, хто отримає “уявний мікрофон”.
4. Швидка і лаконічна відповідь.
5. Відповіді без коментарів і оцінок.

“Складання резюме”

Мета: вдосконалення та розвиток творчого мислення, вміння робити узагальнення, співпраця у парі.

Алгоритм діяльності:

1. Студент самостійно (2-3-ма реченнями) викладає зміст запропонованого педагогом завдання.
2. Студенти в парах обмінюються думками з приводу написаного й удосконалюють його (інший варіант: складають спільне резюме).
3. Озвучення виконаного.

“Кубування”

Мета: розвивати аналітико-синтетичне мислення, вдосконалювати вміння чітко і конкретно висловлювати власну думку щодо поставленого питання.

Цю методику можна застосовувати як у групах, так і в парах. Завдання написані на сторонах куба.

Алгоритм діяльності:

1. Назвіть, опишіть...
2. Проасоціюйте...
3. Порівняйте...
4. Висловіть своє враження...
5. Аргументи “за і проти”.
6. Застосуйте...

“Активне слухання”

Мета: вдосконалення розвитку комунікативної компетентності, вміння слухати співрозмовника, дотримуючись певних правил.

Алгоритм діяльності:

1. Слухач сідає, лише нахилившись уперед, обличчям до оповідача; очима встановлює контакт з ним; на обличчі доброзичлива усмішка;

користується жестами (кивни головою), заохочує вигуками (“так!”, “невже!”, “цікаво”), ставить уточнюючі запитання.

2. Заборонено давати оцінку та поради тому, хто говорить, переривати його, висловлювати власну думку, змінювати тему розмови.

Запитання рефлексії:

Що було легше: розповідати чи слухати?

Як ви почувалися?

Які думки виникали у вас?

Навіщо ми це робили?

Педагогічні ситуації

1. Молода жінка, 26 років, потрапила у скрутну ситуацію. Її залишив вже другий чоловік, дізнавшись, що вона вагітна. Зваживши на такі обставини і оцінивши свої сили і можливості, Олена вирішила продати свою майбутню дитину. Їй треба ще виховувати старшу, 3-річну доньку.

2. Неповна і неблагополучна сім'я. Батька нема. Молода мама постійно п'є. Дітей виховує старенька бабуса. Перший хлопчик (18 років) за характером – спокійна дитина, однак завжди ходить брудний, напівголодний і із заздрістю дивиться на своїх забезпечених однолітків. Почав красти і крадіжки стали нормою його життя. Друзів не було ні в школі, ні в сім'ї.

3. Мати-одиначка виховує трьох дітей, старший з яких уже ходить в школу. Однак у школі він конфліктує з друзями, перебуває на обліку в кримінальній міліції у справах неповнолітніх за злочинство. Мати ж не бажає слухати про проблеми сина.

4. У сім'ї троє дітей, батьки не мають постійної роботи. Батько п'є. Менша дитина не відвідує садочок, старший систематично пропускає заняття в школі. Вдома практично не живуть, займаються злочинством, озлоблені, батьки часто жорстоко б'ють дітей.

5. Віра – дитина жінки-наркоманки, яка стала матір'ю у неповнолітньому віці. У дівчинки хворі нирки. До другого класу за здоров'ям дівчинки слідувала бабуся. Дівчинка встигла закінчити перший клас, потім її до себе забрала мама і перевела в іншу школу. У дівчинки погіршився стан здоров'я, із-за специфічного запаху діти не хочуть сидіти з Вірою за однією партою.

6. Восьмикласник має добрі зовнішні дані, навчається відмінно, захоплюється спортом, музикою, але любить придумувати образливі прізвиська і назви однокласникам. Він легко придумує вірші, висміюючи певні недоліки як учнів, так і вчителів. Однокласники не люблять його за це і не бажають із ним спілкуватися.

7. Жінка має дочку 17 років: “Моя дочка зустрічається з хлопцем, якому 25 років. Як бути? Що робити? Що в них спільного? Я як мати дуже хвилююсь за доньку. Недовго і до біди... А донька щаслива. Може, не треба забороняти, а дозволити?”

8. Підліток чотирнадцяти років живе з хворою мамою, батька нема. Матеріальний стан сім'ї важкий. У школі хлопчик не встигає, веде себе зверхньо, грубить одноліткам і вчителям. Будь-якими засобами бажає лідирувати у класі.

9. Дівчинці 9 років, батька немає, мати - алкоголічка. Дівчинка систематично пропускає заняття в школі, конфліктує з учителями й однолітками.

10. Одинадцятирічний Сергій систематично б'є своїх однокласників. Розпочавши бійку, зупинитися вже не може, б'ється жорстоко, “по-звірячому”, нічого не помічаючи. Сергій замкнутий, відлюдкуватий, хоча навчається непогано.

11. Тридцятилітня жінка не може знайти роботу за спеціальністю. У неї двоє неповнолітніх дітей і вона виховує їх сама.

12. Хлопчику 5 років. Батьки дитини - алкоголіки. Вихованням хлопчика займається бабуся".

13. Хлопчику 10 років, живе з батьком-алкоголіком. Мати хлопчика померла 5 років тому. Інших близьких родичів у хлопчика немає.

14. 14-річна Марина, сільська школярка, завагітніла. Її хлопець, 16-річний Михайло, запропонував їй жити разом, у його родині. Його батьки проти, а батьки Марини виганяють її з дому.

15. Учень 9-го класу, здібний, старанний, добре навчається, але починає вживати наркотики. Батьки, дізнавшись про це, виганяють його з дому.

16. Жінка. продавши в селі будинок, переїхала в місто. Проживаючи там без прописки, не одержувала грошову допомогу на дитину як мати-одиначка. Коли її семирічного хлопчика – на грані виснаження – забрала “швидка”, дома не було ні молока, ні хліба.

17. Мати 17-річного хлопця: “Мій син приймав наркотики. Сказав мені про це, коли зрозумів, що сам не може позбутись цього. Він пройшов курс лікування в наркологічному диспансері. Ось уже 3 місяці він сидить вдома, нікуди не ходить, дивиться телевізор. Але не так давно до нас почали заходити його друзі, дзвонять. Я боюсь, що він знову почне або вже почав колотися”.

18. Багатодітна сім'я. Двоє хлопчиків і одна дівчинка з розумовими вадами. Батьки посилають їх жебракувати. Дітей забирає міліція. З матір'ю починає працювати соціальна служба, їй надали значну гуманітарну допомогу, одяг, харчування. Незважаючи на це, дітей все одно посилають просити гроші.

19. Ділова жінка, мати дочок 16-ти та 14 років, здавала кімнату у своїй квартирі чоловікам, пропонуючи за окрему плату і свою старшу дівчинку. Коли вона запропонувала молодшу, та відмовилась. Почалась сварка, на яку прибігли сусіди і все виявилось.

20. Мама - наркоманка продала квартиру і, вийшовши заміж, виїхала в Грузію. Після смерті чоловіка повернулася в Україну. Дитину покинула на

базарі. Позбавити маму батьківських прав практично неможливо, тому що вона не має громадянства України і відповідно – прописки.

21. Восьмикласник має добрі зовнішні дані, навчається відмінно, захоплюється спортом, музикою, але любить придумувати образливі прізвиська і назви однокласникам. Він легко придумує вірші, висміюючи певні недоліки як учнів, так і вчителів. Однокласники не люблять його за це і не бажають із ним спілкуватися.

22. Дванадцятирічний підліток займається бродяжництвом і жебракує. Його мама краде і постійно перебуває в бігах. Батько помер декілька років тому. Інших родичів у місті в хлопчика немає.

23. Після смерті мами неповнолітня дівчина (14 років) залишилася з батьком у двокімнатній квартирі. Батько пив. Одного разу він, залишивши дочці трохи грошей, сказавши їй, що їде у відрядження. Додому він не повернувся, так як квартиру продав. Нові жильці вигнали дівчинку з квартири.

24. Мати дванадцятирічного підлітка часто лежала в лікарні. Батька нема. Хлопчик вже тривалий період пропускав уроки в школі, а коли маму поклали в лікарню у важкому стані востаннє - узагалі перестав відвідувати.

25. Дев'ятирічний хлопчик живе в сім'ї, де мати й батько - алкоголіки. Дитина живе сама по собі, школу відвідує рідко. Він вештається вулицями, збирає пляшки, копається в смітниках, вибираючи папір, картон, щоб заробити собі на хліб. У хлопчика є родичі, які бажають забрати його до себе, але мама перешкоджає цьому.

26. Хлопчик (9 років) добре навчається у школі, кмітливий, але у спілкуванні з ровесниками в'ялий. Часто сумує, замкнутий, мовчазний. З бесідою з мамою вияснилось, що батько часто б'є хлопчика і двох його братиків.

27. Хлопчик – пізня дитина в сім'ї. Його батько – інвалід. Мати забезпечує матеріальний добробут сім'ї і домінує у створенні морально-

психологічної обстановки в сім'ї. За найменше порушення порядку, способу життя, заведеного в сім'ї, вона жорстоко карає сина.

28. Прочитайте уважно фрагмент із газетної замітки. Висловіть з приводу цього свої думки. Спроектуйте свій виховний вплив на школяра, який виявив бажання бути злодієм.

«Хочу бути злодієм» - так написав у своєму творі учень четвертого класу. Йому довго створювали образ злодія, щоб налякати, відштовхнути – в брудній безрукавці, неголеного, який лякливо ховається і врешті-решт дістає по заслугах. А злодій тепер не той. Він добре одягнений, нерідко спортивний, проводить час у кращих ресторанах і досить часто уникає покарання. Цей реальний образ небезпечний тому, що дуже привабливий для молоді.

29. Прочитайте уважно фрагмент із газетної замітки. Висловіть з приводу цього свої думки. Щоб ви відповіли Марійці А.? Побудуйте свою відповідь згідно з методичними вимогами до переконуючого впливу.

«Не хочу красти»

Мені 14 років, а я вже навчилася красти. Наприклад, можу спокійно залізти в кишеню чужої куртки в гардеробі. У мене є компанія і навіть хлопець, якого я кохаю. Коли приходжу в підвал до своєї компанії, то ми розглядаємо речі, які накрали. А в нашій компанії крадуть всі. Я не можу жити, щоб не поцупити що-небудь. І не боюсь написати своє ім'я. Мені ніхто нічого не зробить. Мені просто всіх нас дуже шкода. А жити якось треба. І що буде далі, нікому не відомо.

30. Як допомогти підлітку подолати комплекс неповноцінності і набути впевненості у своїй привабливості?

«Зовнішність підлітка»

Він (підліток – прим. авт.) важко страждає від свого зовнішнього вигляду. Наприклад, він вважає, що у нього жахливо стирчать вуха або довгий ніс, криві ноги, занадто великі груди і т.д. Йому здається, що він гірший за всіх, що він неповноцінний, і тому він боїться контактів з людьми. Він думає, що усі звертають увагу на його “недоліки”. Чим менше враження

підлітка відповідають дійсності, тим більше патологічним є його загальний душевний стан. (Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель. М., 1991. - С.109).

ДОДАТОК И

Хмельницький національний університет

НАСКРІЗНА ПРОГРАМА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

напряму підготовки 6.010105 «Соціальна педагогіка»

Хмельницький, 2010

Програма складена відповідно до «Положення про проведення практики» студентів вищих навчальних, затвердженого наказом Міністерства освіти України №93 від 8. квітня 1993 року, наказів та рішень колегії Міністерства освіти і науки щодо практики студентів, навчального плану спеціальності і кваліфікаційної характеристики фахівця, методичних вказівок до складання програм практик.

Укладачі: кандидат педагогічних наук, доцент Гомонюк О.М.,
кандидат психологічних наук, доцент Романовська Л.І.

Програма розглянута та схвалена на засіданні кафедри педагогіки і психології, протокол №1 від 28.08.10.

В.О. Завідуючого кафедри педагогіки і психології

Кандидат психологічних наук,

доцент

Л. І. Романовська

Програма розглянута і затверджена Радою гуманітарно-педагогічного факультету, протокол № від

Голова ради

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Наскрізна програма практики розробляється завідувачем кафедри і встановлює вимоги щодо організації й проведення практики студентів, а також визначає зміст практики у відповідності зі стандартом освіти.

Мета практики (практик)

Метою практики є поглиблення, закріплення та набуття студентами знань, умінь і навичок, визначених у наскрізній програмі практики та в робочих програмах практики відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця (далі ОКХ).

Студенти, спираючись на базові знання, уміння та навички, отримані у вищому навчальному закладі, повинні оволодіти майбутньою професією в обсязі, необхідному для успішного виконання функцій фахівця в усіх сферах діяльності (використання) фахівця, визначених його освітньо-кваліфікаційною характеристикою.

Мета та завдання навчальної практики

Основною метою практики є удосконалення і закріплення теоретичних знань із циклу гуманітарної, професійної та практичної підготовки.

Основними завданнями практики є:

- закріплення і практичне використання теоретичних знань;
- розвиток особистісних професійних здібностей соціального педагога, виховання почуття поваги до обраної професії, персональної відповідальності, розвиток власної внутрішньої культури;
- початкове накопичення професійного досвіду, поглиблення та вдосконалення знань, умінь та навичок;
- ознайомлення з науковими, прикладними та практичними аспектами діяльності соціального педагога;
- ознайомлення з головними напрямками діяльності соціального педагога;
- ознайомлення з принципами і методами роботи соціального педагога

в усіх можливих сферах їх використання (галузях їх застосування);

- ознайомлення з можливостями використання комп'ютерної техніки у своїй професійній діяльності;
- формування навичок оптимальної поведінки соціального педагога у трудових колективах;
- засвоєння навичок роботи з використанням новітніх технологій, сучасних приладів та устаткуванням (апаратурою);
- формування у студентів творчого, дослідницького підходу до професійної діяльності, набуття ними навичок (умінь) аналізу результатів своєї праці, потреби в самоосвіті;
- виконання передбачених програмою та індивідуальними планами завдань щодо збирання фактичного матеріалу для підготовки рефератів, контрольних завдань та курсових робіт.

Основні напрями організації практики:

- Ознайомлення з організацією та напрямками діяльності соціального педагога;
- Виконання завдань, передбачених програмами практик;
- Збирання матеріалів для рефератів, курсових та дипломних робіт.

Прикладні завдання практики

Завдання практики впливають з особливостей напрямків роботи, що впроваджуються в організаціях і установах, віднесених до сфери діяльності фахівця. Зважаючи на це, під час проходження практики студент повинен закріпити і практично використати теоретичні знання у таких напрямках:

- Ознайомитись з нормативною базою діяльності соціального педагога в різних сферах його діяльності (використання).
- Ознайомитись з правами та обов'язками соціального педагога та методами його роботи в усіх можливих сферах використання (галузях застосування) соціального педагога.
- Отримати комп'ютерну підготовку з використання комп'ютерів за фахом.

Перелік знань, умінь і навичок, яких повинні набути студенти під час практики:

1. Знати нормативні документи щодо прав та обов'язків соціальних педагогів у різних сферах діяльності;
2. Знати права та обов'язки соціальних педагогів у різних сферах діяльності;
3. Знати головні напрями діяльності соціального педагога.
4. Знати принципи і методи роботи соціального педагога в усіх можливих сферах їх використання (галузях їх застосування);
5. Проводити волонтерську та профілактичну роботу.
6. Спостерігати й аналізувати організацію виховної роботи у навчально-виховних закладах різного типу і в службах соціальної допомоги різним верствам населення;
7. Планувати та організовувати виховну роботу з дітьми та учнівською молоддю;
8. Уміти проводити діагностику духовних цінностей, соціальних дій, умінь та навичок;
9. Професійно робити аналіз добутих результатів.

Під час практики студенти повинні набути знання, уміння й навички, визначені відповідно до вимог ОКХ фахівця та ОПП.

Крім того, під час проведення практики студент повинен виявити уміння у таких видах діяльності:

- Пропаганда фахових знань;
- Організація науково-дослідницької діяльності;
- Підготовка та оформлення звіту.

Мета та завдання ознайомчої практики:

Метою ознайомчої практики студентів є створення умов для оволодіння науковими основами і теоретичними засадами роботи фахівця та формування (набуття) умінь і навичок, визначених програмою практики відповідно до вимог ОКХ фахівця.

Основні цілі й завдання ознайомчої практики

- Ознайомлення студентів із сутністю й умовами роботи соціальних служб, організацій чи їх складових частин;
- Формування початкових навичок та умінь студентів під час ознайомлення з конкретними видами соціальної роботи;
- Поглиблення теоретичних знань студентів;
- Розвиток особистісних професійних здібностей соціального педагога, виховання почуття поваги до обраної професії, персональної відповідальності, розвиток власної внутрішньої культури ;
- Початкове накопичення професійного досвіду;
- Ознайомлення з науковими, прикладними та практичними аспектами діяльності соціального педагога;
- Ознайомлення з головними напрямками діяльності соціального педагога;
- Ознайомлення з принципами і методами роботи соціального педагога в усіх можливих сферах їх використання (галузях їх застосування).

Основним прикладним завданням практики є вивчення особливостей організації роботи соціального педагога в різних установах.

Мета та завдання соціально-виховної практики

Метою соціально-виховної практики є вироблення у студентів характерних якостей особистості, необхідних у роботі соціального педагога.

Основні завдання практики:

- Спостерігати й аналізувати організацію виховної роботи у навчально-виховних закладах різного типу і в службах соціальної допомоги різним верствам населення
- Поглибити та закріпити теоретичні знання;
- Створити умови для реалізації студентами своїх творчих можливостей і потенціалу в професійній діяльності;
- Накопичувати початковий професійний досвід;

- Формувати бажання включитися у важливу та суспільно-значущу діяльність;

- Виховувати почуття милосердя й людяності;

Прикладні завдання соціально-виховної практики:

1. Забезпечити розвиток професійної компетентності студентів (знань, умінь, навичок, професійної інтуїції, досвіду), професійної культури та професійно важливих якостей (високий рівень відповідальності, толерантність, неконфліктність, соціальна компетентність, висока емоційна стійкість, уміння швидко й конструктивно орієнтуватися в складних ситуаціях);

2. Безпосередня участь у діяльності бази практики (виконання окремих завдань, доручень) та волонтерському русі.

3. Формування і розвиток у майбутніх соціальних педагогів навичок педагогічного спілкування з людьми різних вікових категорій і представниками різних соціальних верств населення.

4. Під час проходження соціально-виховної практики студент повинен набути навички у таких видах діяльності:

5. Проводити волонтерську роботу.

6. Приймати участь у заходах, що проводяться соціальними службами, організаціями чи їх складовими частинами.

Мета й завдання соціально-педагогічної (діагностичної) практики в закладах освіти

Мета: оволодіння методиками та технологіями соціально-педагогічної діяльності, формування професійно значущих і професійно особистісних якостей, здобуття навичок проведення діагностичної роботи, поглиблення знань з вікової, педагогічної психології та психодіагностики, здійснення самостійної практичної діяльності.

Основні завдання соціально-педагогічної (діагностичної) практики в закладах освіти;

- Опрацювання теоретичних знань, прийомів і методів

психодіагностики та набуття вмінь і навичок діагностики професійних нахилів, інтересів та здібностей учнів.

- Навчитися застосовувати набуті теоретичні знання, вміння і навички психодіагностики в практичній діяльності.
- Провести аналіз відповідності здібностей, інтересів і нахилів школярів та їх інтелектуального розвитку.
- Професійно здійснювати аналіз та інтерпретацію отриманих результатів.

Прикладні завдання соціально-педагогічної (діагностичної) практики в закладах освіти:

- Вміти моделювати психодіагностичну роботу в залежності від вікових та індивідуальних особливосте
- Навчитися складати та впроваджувати програми психодіагностичного обстеження.

Мета й завдання культурно-дозвілєвої практики

Основною метою культурно-дозвілєвої практики є закріплення, розширення та поглиблення професійних знань, вдосконалення умінь, набутих під час попередніх практик.

Основні завдання культурно-дозвілєвої практики

- 1) Ознайомлення з діяльністю установи, організації, що виступає базою практики.
- 2) Виявлення специфіки виховної діяльності в період канікул, відпочинку.
- 3) Закріплення і застосування знань з соціальної педагогіки, теорії та практики соціальної роботи.
- 4) Вивчення специфіки планування виховної роботи у тимчасовому колективі.
- 5) Формування і розвиток у майбутніх соціальних педагогів навичок педагогічного спілкування з дітьми та молоддю.
- 6) Формування професійних якостей соціального педагога (виявлення,

прийняття і повага індивідуальних особливостей дитини, співпереживання її емоційним проявам, уміння бачити в ній співучасника педагогічного процесу, довіра, почуття відповідальності за доручену справу, організованість та дисциплінованість, вірність принципам і цінностям соціальної роботи).

- 7) Відпрацювання методів виховної роботи.
- 8) Вивчення сучасних технологій виховної роботи.
- 9) Здійснення самостійної практичної діяльності.
- 10) Формування творчого мислення.
- 11) Участь у науково-дослідній роботі з психолого-педагогічних проблем.

Прикладні завдання культурно-дозвілєвої практики: У процесі практики кожен студент - практикант повинен:

- Скласти характеристики: бази практики, тимчасового дитячого (молодіжного) колективу, двох вихованців;
- Розробити індивідуальний план роботи та план виховної роботи загону, групи, об'єднання;
- Вести спостереження за дітьми під час залучення їх до різноманітних видів діяльності (ігрової, пізнавальної, трудової і т.д.) та робити відповідні записи у щоденнику.

Мета й завдання психолого-педагогічної (корекційної) практики

Метою психолого-педагогічної (корекційної) практики у закладах освіти є ознайомити студентів зі роботою, проблематикою та специфікою психокорекційної та психопрофілактичної роботи в освітніх закладах.

Метою психолого-педагогічної (корекційної) практики у закладах соціального виховання є створення реальних умов для формування у студентів професійних умінь по психокорекції та психопрофілактиці негативних явищ і психічних розладів у дитячому і молодіжному середовищі.

Основні завдання психолого-педагогічної (профілактичної) практики:

Основними завданнями психолого-педагогічної (профілактичної) практики у закладах соціального виховання є:

- формування умінь надання кризової соціально-психологічної допомоги (кризові стаціонари, служби, телефон довіри);
- проведення психологічного консультування сімей з обмеженими педагогічними ресурсами і сімей з проблемними дітьми;
- забезпечення оволодіння вихованцями навичок здійснення профілактики наркоманії та алкоголізму, агресивної й суїцидальної поведінки

Прикладні завдання психолого-педагогічної (профілактичної) практики у закладах соціального виховання:

- використання тренінгових занять та психокорекційних технік;
- формування умінь і навичок самостійно проектувати і здійснювати професійну діяльність щодо розв'язання проблем окремих дітей, сімейних стосунків, кризових ситуацій у рамках обраної спеціальності й спеціалізації.

2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КЕРІВНИЦТВО ПРАКТИКОЮ

До керівництва практикою студентів залучаються досвідчені викладачі, які брали безпосередньо участь у навчальному процесі, за яким проводиться практика.

Керівник практики факультету (завідувач відділу практики навчального закладу);

- здійснює підбір закладів (служб, установ, організацій) для соціально-педагогічної практики студентів факультету;
- забезпечує планування, організацію й облік результатів усіх видів практики на факультеті, складає загально факультетський план-графік її проведення, проект наказу про розподіл студентів для проходження практики;
- спільно з керівником практики фахової кафедри встановлює зв'язок із базами практики;

- розподіляє студентів по службах (установах; організаціях);
- спільно з деканатом бере участь в організації та проведенні настановчої і підсумкової конференції на факультеті;
- координує роботу групових керівників, адміністрації й працівників служб (установ, організацій), вибірково відвідує служби (установи, організації), усуває недоліки в організації практики;
- вивчає звітну документацію практикантів курсу й оцінює їх роботу;
- організовує проведення підсумків практики;
- вносить пропозиції щодо вдосконалення практики, бере участь в обговоренні питань організації практики на засіданнях кафедри і ради факультету;
- складає загально факультетський звіт про підсумки навчально-виховної практики, представляє його деканові факультету і в навчальну частину університету.

Керівник практики фахової кафедри (керівниками практики фахової кафедри призначаються, як правило, викладачі кафедр практичної психології, соціальної педагогіки, а також працівники служб (установ, організацій), якщо вони є спеціалістами з профільюючих дисциплін даної спеціальності):

- організовує і проводить настановчу і підсумкову конференції із соціально-педагогічної практики;
- здійснює безпосереднє керівництво практикантами;
- разом із директором служби (установи, організації) або його заступником розподіляє студентів по робочих місцях;
- затверджує індивідуальні плани роботи студентів, контролює їх виконання, організовує аналіз проведеної студентами роботи;
- інформує студентів про систему звітності з практики;
- інформує кафедру про хід практики;
- перевіряє звітну документацію студентів про роботу за час практики і разом із методистами від служб (організацій, установ) виставляє оцінку за

практику;

- складає письмовий звіт про проведення практики із зауваженнями та пропозиціями щодо її вдосконалення, який подається керівнику практики факультету (завідувачу відділу практики навчального закладу).

Обов'язки керівників практики, які призначенні наказами бази практики, визначаються угодами про проведення практики

Завідувач службою (установою, організацією):

- організовує практику у відповідності до угоди та програми практики;
- забезпечує нормальні умови для проведення соціально-педагогічної практики, проводить роботу з працівниками, обслуговуючим персоналом із питань практики;

- ознайомлює студентів із змістом та основними напрямками діяльності служб (установ, організацій), штатом, документацією, особливостями роботи;

- разом із керівником практики фахової кафедри розподіляє студентів;
- відвідує (вибірково) заняття (заходи) практикантів і бере участь у їх обговоренні;

- проводить наради на початку і в кінці педагогічної практики.

Працівник служби (установи, організації), методист:

- ознайомлює закріплених за ним студентів із змістом і особливостями своєї роботи;

- разом із керівником практики фахової кафедри розподіляє між студентами види роботи;

- залучає практикантів до роботи з дітьми;

- консультує студентів при підготовці їх до виконання завдань практики:

- бере участь в аналізі та оцінці роботи, проведеної студентами;

- бере участь у нарадах із соціально-педагогічної практики при адміністрації служби (установи, організації), а також, при можливості, у

підсумковій конференції за результатами практики.

ПРАВА Й ОБОВ'ЯЗКИ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ

Студент-практикант має право:

- з усіх питань, які виникають під час практики, звертатись до керівників практики університету, адміністрації, працівників служб (установ, організацій),
- вносити пропозиції щодо вдосконалення підготовки студентів до соціально-педагогічної практики, її організації й проведення;
- брати участь у зборах, нарадах, конференціях та інших заходах закладу (установи, організації), де він проходить практику;
- користуватись бібліотекою, кабінетами і навчально-методичними посібниками даного закладу (установи, організації).

Студент-практикант повинен:

- до початку практики одержати від керівника практики факультету або фахової кафедри інформацію щодо порядку оформлення необхідних документів;
- своєчасно прибути на базу практики;
- своєчасно виконувати всі види робіт, передбачених програмою соціально-педагогічної практики і відповідними інструкціями, старанно готуватись до кожного заняття й проведення різноманітних справ;
- бути зразком організованості, дисциплінованості, ввічливості, працьовитості;
- проявляти свою професійну компетентність;
- організовувати свою роботу відповідно до вимог, Правил внутрішнього розпорядку закладу служби (організації, установи), в якій він проходить практику, розпоряджень адміністрації й керівників практики;
- після закінчення практики студент протягом трьох днів завершує підготовку необхідних методичних матеріалів та документації,

Вважається, що студент, який не пройшов практику, або робота якого під час практики визнана незадовільною, не виконав навчального плану

даного семестру. Йому, за рішенням деканату, може бути надана можливість повторного проходження практики би відриву від навчальних занять. Коли студент повторно отримав негативну оцінку з практики під час її захисту при комісії, ректор (директор) навчального закладу вирішує питання про його відрахування.

На період практики один із студентів групи, яка проходить практику в даному закладі (установі, організації), призначається старостою групи. В обов'язки старости входить здійснювати загальну організацію роботи студентів групи, узгоджувати взаємодію студентів і керівників практики, повідомляти студентів про колективні консультації й семінари, виконувати доручення керівників практики, вести облік відвідування студентами практики.

Зміст практики визначається даною програмою, а її терміни й порядок проведення — навчальним планом факультету.

Відповідно до програми, студент-практикант складає індивідуальний план роботи на весь період практики.

3. ЗМІСТ ПРОГРАМИ ПРАКТИКИ

3.1. Знання, уміння і практичні навички.

Під час проходження практики студент повинен уміти:

У різних типах *освітніх закладів*.

- організувати та проводити соціально-педагогічну роботу з дітьми та учнівською молоддю;
- розробити методичні матеріали для організації діяльності дітей за різними напрямками;
- проводити соціально-терапевтичну роботу;

У *соціальних службах, закладах охорони здоров'я, службах валеологічного призначення*:

- сприяти створенню умов для соціалізації особистості;
- проектувати соціально-педагогічну діяльність;
- визначати вікові та індивідуальні особливості клієнтів, пріоритетні

й перспективні напрями роботи;

- розробити програми діагностування суб'єктів соціальної роботи;

В установах, що відносяться до системи органів внутрішніх справ, установах комітетів у справах сім'ї та молоді:

- здійснювати посередницьку функцію у ході розв'язання та зменшення конфліктних ситуацій;
- виявляти причини девіації і вибирати форми й методи соціально-профілактичної роботи;
- розробляти методичні матеріали для організації діяльності дітей та молоді за різними напрямками;
- проводити соціально-терапевтичну роботу;
- здійснювати соціальний супровід прийомних сімей.

Крім того, під час проходження практики студент повинен виявити уміння у таких видах діяльності:

- пропаганда фахових знань;
- організація науково-дослідницької діяльності;
- підготовка та оформлення звіту.

Набуті під час практики знання, уміння і практичні навички повинні відповідати вимогам ОКХ та ОПП (державних стандартів освіти).

3. Звіт про практику

Вимоги до звітності встановлює кафедра відповідно до чинних вимог з питань проведення практик студентів.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання програми та індивідуального завдання. Для оформлення звіту про проходження практики відводиться 1-2 дні.

Письмовий звіт разом з іншими документами подається на рецензування керівнику практики від навчального закладу.

Оцінка за практику вноситься в заліково-екзаменаційну відомість і в залікову книжку студента за підписами членів комісії.

Студент, який отримав за практику незадовільну оцінку, не може бути допущений до державних іспитів.

Студенту, який не виконав програму практики без поважних причин, може бути надано право проходження практики повторно при виконанні умов, визначених навчальним закладом. Студент, який востаннє отримав негативну оцінку за практику, відраховується з університету. Підсумки практики обговорюються на засідання кафедри.

3. План проведення практик для різних форм навчання

Вид	Ознайомча	Соціально-виховна (волонтерська) та соціально-виховна	Соціально-педагогічна (діагностична) У закладах освіти	Культурно-дозвіллєва	Психолого-педагогічна (корекційна) у закладах освіти та соціального виховання
Форма навчання	Денна	Денна	Денна	Денна	Денна
Курс	1	1, 2	3	3	4
Семестр	1	2, 4	5	6	8
Звітність	Письмовий звіт	Письмовий звіт	Письмовий звіт	Письмовий звіт	Письмовий звіт
Форма контролю	Диференційований залік	Диференційований залік	Диференційований залік	Диференційований залік	Диференційований залік
Об'єкт практики	База практики	База практики	База практики	База практики	База практики
Необхідність щоденника	+	+	+	+	+
Необхідність індивідуально завдання	+	+	+	+	+

ДОДАТОК К

Хмельницький національний університет

**НАСКРІЗНА ПРОГРАМА
ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАГІСТРІВ**

напряму підготовки 8.010105 «Соціальна педагогіка»

Хмельницький, 2010

Програма складена відповідно до «Положення про проведення практики» студентів вищих навчальних, затвердженого наказом Міністерства освіти України №93 від 8 квітня 1993 року, наказів та рішень колегії Міністерства освіти і науки щодо практики студентів - магістрів, навчального плану спеціальності і кваліфікаційної характеристики фахівця, методичних вказівок до складання програм практик.

Укладачі: кандидат педагогічних наук, доцент Гомонюк О.М.,
кандидат психологічних наук, доцент Романовська Л.І.

Програма розглянута та схвалена на засіданні кафедри педагогіки і психології, протокол №1 від 28.08.10.

В.О. Завідуючого кафедри педагогіки і психології

Кандидат психологічних наук,

доцент

Л.І. Романовська

Програма розглянута і затверджена Радою гуманітарно-педагогічного факультету, протокол № від

Голова ради

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Наскрізна програма практики розробляється завідувачем кафедри і встановлює вимоги щодо організації й проведення практики студентів, а також визначає зміст практики у відповідності зі стандартом освіти.

Мета практики (практик)

Метою практики є поглиблення, закріплення та набуття студентами знань, умінь і навичок, визначених у наскрізній програмі практики та в робочих програмах практики відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця (далі ОКХ), сприяти розвитку навичок розв'язання прикладних завдань, підготувати до самостійної, науково-дослідної та педагогічної діяльності.

Мета та завдання практики

Основною метою практики є удосконалення і закріплення на практиці теоретичних знань із циклу гуманітарної, професійної та практичної підготовки.

Основними завданнями практики є:

- закріплення і практичне використання теоретичних знань з майбутньої спеціальності, одержаних у процесі навчання;
- набуття навичок самостійної практичної діяльності з вибраної спеціальності;
- формування у студентів творчого, дослідницького підходу до професійної діяльності, набуття ними навичок (умінь) аналізу результатів своєї праці, потреби в самоосвіті;
- виконання передбачених програмою та індивідуальними планами завдань щодо збирання фактичного матеріалу для підготовки магістерської роботи;
- виховання професійно значущих якостей особистості.

Основні напрями організації практики:

- виконання індивідуальних завдань, передбачених програмою

практики;

- збирання матеріалів для магістерських робіт.

Прикладні завдання практики

Завдання практики впливають з особливостей напрямків роботи, що впроваджуються в організаціях і установах, віднесених до сфери діяльності фахівця.

Індивідуальні завдання до науково-дослідної практики повинні мати науково-дослідний характер. Їх зміст встановлюється з урахуванням теми магістерської роботи та тематики досліджень, які студенти здійснювали протягом навчання в університеті. В результаті цього студенти мають можливість використати свої наукові розробки при написанні магістерської роботи й водночас значно поглибити свої знання з досліджуваної проблематики.

Перелік знань, умінь і навичок, яких повинні набути студенти під час практики:

1. Формування професійних умінь та особистісних навичок фахівця та на їх основі опанувати види професійної викладацької діяльності;

2. Професійно робити аналіз добутих результатів.

3. Набути знання, уміння й навички, визначені відповідно до вимог ОКХ фахівця та ОПП.

4. Крім того, під час проведення практики студент повинен виявити уміння у таких видах діяльності:

1. Пропаганда фахових знань;

2. Організація науково-дослідницької діяльності;

3. Підготовка та оформлення звіту.

Мета та завдання науково-педагогічної практики

Метою педагогічної практики є формування професійних умінь та особистісних навичок фахівця та на їх основі опанувати види професійної викладацької діяльності на рівні, який відповідає освітньо-кваліфікаційній

програмі підготовки магістра; ознайомити студентів із сучасними методами і формами організації навчального процесу у вищій школі; сформувати навички викладання педагогічних дисциплін; виробити творчий, дослідницький підхід до педагогічної діяльності.

Основні завдання науково-педагогічної практики:

1. Ознайомитись із структурою навчального закладу, організацією роботи кафедри та навчально-методичним забезпеченням (навчальними планами, програмами, тестами, екзаменаційними білетами тощо);
2. Набути уявлення про зміст викладацької діяльності;
3. Проаналізувати сучасний стан педагогічної діяльності в навчально-виховних закладах різного типу;
4. Формувати і розвивати навички педагогічного спілкування із студентами, викладачами;
5. Опанувати технології педагогічної діяльності;
6. Розвивати науково-дослідницький підхід до розв'язання професійних проблем;
7. Відвідати заняття провідних викладачів кафедри;
8. Скласти плани – конспекти семінарських занять, підібрати завдання для самостійної роботи;
9. Провести два семінарських заняття;
10. Відвідати та проаналізувати заняття, проведені однокурсниками;

Перелік професійно-педагогічних умінь та навичок, які формуються в процесі науково-педагогічної практики

У процесі педагогічної практики у студентів формуються такі професійно-педагогічні уміння й навички:

1. Спостерігати й аналізувати організацію роботи у навчально-виховних закладах III-IV рівня акредитації.
2. Аналізувати і планувати свою роботу як викладача;
3. Організовувати навчально-педагогічну взаємодію із студентами для виконання поставлених завдань;

4. Використовувати ефективні методи, форми й засоби роботи із студентами;
5. Вивчати особистість, колектив і середовище, в якому вони вчаться;
6. Професійно реагувати на зміну обставин, самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність.

Мета та завдання науково-дослідної практики

Метою науково-дослідної практики є сформувати у студентів навички організації та виконання науково-дослідних робіт відповідно до вибраної спеціальності, сприяти розвитку творчого мислення, розв'язанню проблем у процесі наукових досліджень.

Основні завдання науково-дослідної практики:

1. Створити умови для самостійного проектування і здійснення процесу соціально-педагогічної діяльності щодо розв'язання проблем конкретної особи чи групи.
2. Створити умови для розвитку стійкого інтересу до дослідно-експериментальної та науково-дослідницької роботи в рамках своєї професійної діяльності.
3. Створити умови для розвитку творчого підходу до самостійної професійної діяльності.
4. Створити умови для аналізу та узагальнення досвіду роботи викладачів та власного досвіду роботи в період практики.
5. Створити умови для проведення експериментів та дослідницької роботи з метою збору матеріалів для магістерських робіт.

Перелік професійно-педагогічних умінь та навичок, що формуються в процесі науково-дослідної практики

Після проходження науково-дослідної практики студенти - магістри повинні вміти:

- аналізувати досвід і практику роботи викладачів, свою власну професійну діяльність;
- проектувати програми дослідження;

- застосовувати індивідуальні, групові та колективні форми роботи;
- науково осмислити результати соціально-педагогічної діяльності і на основі цього вдосконалювати її форми, методи і технології.

2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КЕРІВНИЦТВО ПРАКТИКОЮ

До керівництва практикою студентів залучаються досвідчені викладачі, які брали безпосередньо участь у навчальному процесі, за яким проводиться практика.

Керівник практики факультету (завідувач відділу практики навчального закладу);

- здійснює підбір закладів (служб, установ, організацій) для соціально-педагогічної практики магістрів факультету;
- забезпечує планування, організацію й облік результатів усіх видів практики на факультеті, складає загально факультетський план-графік її проведення, проект наказу про розподіл студентів – магістрів для проходження практики;
- спільно з керівником практики фахової кафедри встановлює зв'язок із базами практики;
- розподіляє студентів по службах (установах; організаціях);
- спільно з деканатом бере участь в організації та проведенні настановчої і підсумкової конференції на факультеті;
- координує роботу групових керівників, адміністрації й працівників служб (установ, організацій), вибірково відвідує служби (установи, організації), усуває недоліки в організації практики;
- вивчає звітну документацію практикантів курсу й оцінює їх роботу;
- організовує проведення підсумків практики;
- вносить пропозиції щодо вдосконалення практики, бере участь в обговоренні питань організації практики на засіданнях кафедри і ради факультету;
- складає загальнофакультетський звіт про підсумки навчально-виховної практики, представляє його деканові факультету і в навчальну

частину університету.

Керівник практики фахової кафедри (керівниками практики фахової кафедри призначаються, як правило, викладачі кафедр практичної психології, соціальної педагогіки, а також працівники служб (установ, організацій), якщо вони є спеціалістами з профільюючих дисциплін даної спеціальності):

- організовує і проводить настановчу і підсумкову конференції із соціально-педагогічної практики;
- здійснює безпосереднє керівництво практикантами;
- разом із директором служби (установи, організації) або його заступником розподіляє студентів по робочих місцях;
- затверджує індивідуальні плани роботи студентів, контролює їх виконання, організовує аналіз проведеної студентами роботи;
- інформує студентів про систему звітності з практики;
- інформує кафедру про хід практики;
- перевіряє звітну документацію студентів про роботу за час практики і разом із методистами від служб (організацій, установ) виставляє оцінку за практику;
- складає письмовий звіт про проведення практики із зауваженнями та пропозиціями щодо її вдосконалення, який подається керівнику практики факультету (завідувачу відділу практики навчального закладу).

Обов'язки керівників практики, які призначенні наказами бази практики, визначаються угодами про проведення практики

Завідувач службою (установою, організацією):

- організовує практику у відповідності до угоди та програми практики;
- забезпечує нормальні умови для проведення соціально-педагогічної практики, проводить роботу з працівниками, обслуговуючим персоналом із питань практики;
- ознайомлює студентів із змістом та основними напрямками

діяльності служб (установ, організацій), штатом, документацією, особливостями роботи;

- разом із керівником практики фахової кафедри розподіляє студентів;
- відвідує (вибірково) заняття (заходи) практикантів і бере участь у їх обговоренні;
- проводить наради на початку і в кінці педагогічної практики.

Працівник служби (установи, організації), методист:

- ознайомлює закріплених за ним студентів із змістом і особливостями своєї роботи;
- разом із керівником практики фахової кафедри розподіляє між студентами види роботи;
- залучає практикантів до роботи з дітьми;
- консультує студентів при підготовці їх до виконання завдань практики:
- бере участь в аналізі та оцінці роботи, проведеної студентами;
- бере участь у нарадах із соціально-педагогічної практики при адміністрації служби (установи, організації), а також, при можливості, у підсумковій конференції за результатами практики.

ПРАВА Й ОBOB'ЯЗКИ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ

Студент-практикант має право:

- з усіх питань, які виникають під час практики, звертатись до керівників практики університету, адміністрації, працівників служб (установ, організацій),
- брати участь у зборах, нарадах, конференціях та інших заходах закладу (установи, організації), де він проходить практику;
- користуватись бібліотекою, кабінетами і навчально-методичними посібниками даного закладу (установи, організації).

Студент-практикант повинен:

- до початку практики одержати від керівника практики факультету або фахової кафедри інформацію щодо порядку оформлення необхідних документів;
- своєчасно прибути на базу практики;
- своєчасно виконувати всі види робіт, передбачених програмою соціально-педагогічної практики і відповідними інструкціями, старанно готуватись до кожного заняття й проведення різноманітних справ;
- бути зразком організованості, дисциплінованості, ввічливості, працьовитості;
- проявляти свою професійну компетентність;
- організовувати свою роботу відповідно до вимог, Правил внутрішнього розпорядку закладу служби (організації, установи), в якій він проходить практику розпоряджень адміністрації й керівників практики;
- після закінчення практики студент протягом трьох днів завершує підготовку необхідних методичних матеріалів та документації,

Вважається, що студент, який не пройшов практику, або робота якого під час практики визнана незадовільною, не виконав навчального плану даного семестру. Йому, за рішенням деканату, може бути надана можливість повторного проходження практики би відриву від навчальних занять. Коли студент повторно отримав негативну оцінку з практики під час її захисту при комісії, ректор (директор) навчального закладу вирішує питання про його відрахування.

На період практики один із студентів групи, яка проходить практику в даному закладі (установі, організації), призначається старостою групи. В обов'язки старости входить здійснювати загальну організацію роботи студентів групи, узгоджувати взаємодію студентів і керівників практики, повідомляти студентів про колективні консультації й семінари, виконувати доручення керівників практики, вести облік відвідування студентами практики.

Зміст практики визначається даною програмою, а її терміни й порядок проведення — навчальним планом факультету.

Відповідно до програми, студент-практикант складає індивідуальний план роботи на весь період практики.

Заклади, в яких студенти будуть проходити науково-педагогічну та науково-дослідну практики:

- Хмельницький національний університет;
- НАДПСУ (Національна академія Державної Прикордонної служби України);
- Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія;
- Хмельницький інститут соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

3. План проведення практик для різних форм навчання

Вид	Науково-педагогічна	Науково-дослідна
Форма навчання	Денна	Денна
Курс	5	5
Семестр	10	10
Звітність	Письмовий звіт	Письмовий звіт
Форма контролю	Диференційований залік	Диференційований залік
Об'єкт практики	База практики	База практики
Необхідність щоденника	+	+
Необхідність індивідуально завдання	+	+

4. Звіт про практику

Вимоги до звітності встановлює кафедра відповідно до чинних вимог з питань проведення практик.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання програми та індивідуального завдання. Для оформлення звіту про проходження практики відводиться 1-2 дні.

Письмовий звіт разом з іншими документами подається на рецензування керівнику практики від навчального закладу.

Оцінка за практику вноситься в заліково-екзаменаційну відомість і в залікову книжку студента за підписами членів комісії.

Студента, який отримав за практику незадовільну оцінку, не може бути допущений до державних іспитів.

Студенту, який не виконав програму практики без поважних причин, може бути надано право проходження практики повторно при виконанні умов, визначених навчальним закладом. Підсумки практики обговорюються на засідання кафедри.

ДОДАТОК Л

Таблиця Л.1.1

Компоненти, критерії і показники професійно-педагогічної культури
майбутнього соціального педагога

Компоненти	Кри- терії	Показники
1	2	3
Загальнокультурна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	ставлення студента до загальної культури як до цінності; здатність аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі; потреба у самовихованні загальнокультурної компетентності; позитивне оцінювання володіння загальною культурою з опорою на соціально та особистісно значущі цінності
	Когнітивний	наявність знань про культуру, суть і способи формування та самовиховання загальнокультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань; готовність застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії
	Особистісний	прагнення до особистісного самовдосконалення; здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним; спроможність опановувати й реалізувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття
	Поведінковий	здатність вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншої культури; готовність застосувати інструментарій саморозвитку і самовиховання загальнокультурної компетентності; спроможність здійснювати самостійний пошук у розв'язанні загальнокультурних проблем; здатність рефлексувати власну діяльність і поведінку у процесі проявів загальної культури; здатність оцінювати свою поведінку в різних ситуаціях

Продовження таблиці Л.1.1

1	2	3
Ціннісно-смыслова компетентність	Когнітивний	вибір змісту й організація професійної діяльності соціального педагога відповідно до усвідомлюваної й систематично відтворюваної системи життєвих цінностей; спроможність вибудовувати соціально-педагогічну діяльність на основі поваги до клієнта, співчуття до його проблем
Ціннісно-смыслова компетентність	Мотиваційно-ціннісний	постійне залучення вихованців до загальнолюдських цінностей; відповідність системи особистісних цінностей соціально значущим орієнтирам
	Особистісний	фіксовані прояви гуманістичної етики; спроможність ідентифікувати себе із цінностями професійного середовища
	Поведінковий	здатність бачити проблеми людини й надавати їй кваліфіковану соціально-педагогічну допомогу й підтримку; готовність створити й підтримати взаємодію із клієнтом до повного розв'язання проблеми
Соціальна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	здатність аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників
	Когнітивний	здатність продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді; здатність виконувати різні ролі й функції в колективі; спроможність проявляти ініціативу, готовність підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими
	Особистісний	здатність до лідерства; здатність застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, уміння брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; уміння емоційно налаштовуватися на спілкування з іншим
	Поведінковий	уміння спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; здатність визначати мету комунікації та застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації

Продовження таблиці Л.1.1

1	2	3
Громадянська компетентність	Мотиваційно-ціннісний	сприйняття людини, суспільства і держави як цінностей вищого порядку; інтерес до історії своєї держави і суспільства; зацікавлене ставлення до оволодіння знаннями про громадянські права й обов'язки; інтерес до участі в справах громадських організацій та об'єднань; емоційне прийняття символів, традицій і цінностей держави; переживання відповідальності за долю своєї держави, суспільства; інтерес до політичних подій в країні і за кордоном; негативне ставлення до неконституційних, антидержавницьких, антигромадських проявів
	Когнітивний	усвідомлення громадянських обов'язків перед державою і суспільством; повнота, системність, науковість знань про сутність і особливості громадянського суспільства; знання історії, культури своєї держави і народу; знання прав та обов'язків громадянина, усвідомлення їх єдності; знання політичних норм і правил поведінки, цінностей, ідеалів, державних символів і традицій, політична поінформованість; знання особливостей громадянської поведінки в ситуаціях політичного вибору; знання суспільних об'єднань і громадських організацій; знання соціальних норм, традицій і цінностей, характерних для громадянського суспільства; знання основ політики і державної ідеології; знання особливостей ідеологічного впливу на особистість і громадянське суспільство
	Особистісний	громадянська відповідальність; громадянська гідність; патріотизм; національна самосвідомість; толерантність; громадянська мужність; демократичність; цілеспрямованість, наполегливість у реалізації громадянських прав і обов'язків

Продовження таблиці Л.1.1

1	2	3
Громадянська компетентність	Поведінковий	відповідність поведінки громадянським нормам, ідеалам і переконанням; соціально-політична активність; участь у роботі громадських організацій і об'єднань, у громадському житті університету, міста, країни. участь у політичних мітингах, маніфестаціях у рамках конституційних прав; читання статей, літератури, перегляд телепрограм суспільно-державної спрямованості; участь у вивченні й обговоренні норм громадянського й державного життя; протидія формам соціального насилля, антиконституційним проявам; реалізація прав і обов'язків громадянина; участь у виборах в органи державної і місцевої влади; вдосконалення громадянської компетентності; активність у реалізації державно і суспільно важливих соціальних програм; відстоювання своєї громадянської позиції
Комунікативна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	здатність орієнтуватися у різноманітних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
	Когнітивний	володіння навичками конструктивного спілкування; володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів комунікації; володіння професійно-педагогічною термінологією та відповідними прийомами професійного спілкування та готовність до їх застосування на практиці
	Особистісний	адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища; спроможність застосовувати внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; здатність використовувати внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії;
	Поведінковий	здатність організувати соціальну взаємодію, що несе в собі особистісний інтерес, педагогічний зміст і значущість для всіх суб'єктів; готовність і уміння будувати контакт з людьми; уміння впливати на дітей, колег, батьків

Продовження таблиці Л.1.1

1	2	3
Психолого-педагогічна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	здатність самостійно набувати нові знання і уміння за фахом; узгодженість знань та практичних умінь із реальною поведінкою, що демонструються соціальним педагогом у процесі діяльності
	Когнітивний	наявність стрункої системи наукових знань із педагогіки, психології й готовність до її застосування; психолого-педагогічна грамотність (тобто ті знання, котрі прийнято називати загальнопрофесійними)
	Особистісний	професійно значущі особистісні якості, тобто такі якості, що невіддільні від процесу соціально-педагогічної діяльності й неминуче “виростають” з характеру цієї діяльності
	Поведінковий	здатність до розв’язування проблем; володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні; спроможність розв’язувати типові педагогічні задачі; здатність оцінювати результати своєї праці; готовність результативно діяти, розв’язуючи проблемні ситуації, що виникають під час навчання й виховання учнів; психолого-педагогічні вміння як здатність соціального педагога використати наявні в нього знання в соціально-педагогічній діяльності, в організації взаємодії з учнями різного віку
Інформаційна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	прагнення до пошуку інформації;
	Когнітивний	здатність орієнтуватися в інформаційному просторі; володіння інформаційними технологіями; здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність;
	Особистісний	здатність до критичного відношення щодо інформації, що поширюється масмедійними засобами і рекламою;
	Поведінковий	спроможність отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства

Продовження таблиці Л.1.1

1	2	3
Рефлексивна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	прагнення до досконалості професійної діяльності й адекватна їй самооцінка; готовність до професійної рефлексії
	Когнітивний	уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її активності й відносин; знання про об'єкти й способи взаємодії з ними; здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати хід своєї інтелектуальної діяльності
	Особистісний	спроможність уявити свої вчинки й відносини, образ власного "Я" як індивідуальності; спроможність оцінювати власні професійні можливості
	Поведінковий	здатність до подолання професійних криз і професійних деформацій; готовність до організації колективної взаємодії; готовність до постійного підвищення кваліфікації; здатність проектувати свій подальший професійний розвиток
Валеологічна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	дотримання основних вимог здорового способу життя, регулярне виконання заходів, пов'язаних з підтримкою й розвитком свого здоров'я, фізичного й психологічного стану колег і вихованців;
	Когнітивний	знання особливостей фізичного функціонування людського організму й чинників, що перешкоджають його нормальній життєдіяльності;
	Особистісний	здатність до володіння методиками релаксації, перемикання, зняття психологічної й фізичної напруженості;
	Поведінковий	готовність до пропаганди здорового способу життя;

Продовження таблиці Л.1.1

1	2	3
Правова компетентність	Мотиваційно-ціннісний	ставлення до права як до невід'ємної складової професійної діяльності;
	Когнітивний	високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності; глибокі й об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права; вміння приймати обґрунтовані професійні рішення і здійснювати їх відповідно до законодавчих норм; розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин
	Особистісний	здатність вільно орієнтуватись у правових явищах;
	Поведінковий	здатність захищати і впроваджувати правові відносини в соціально-педагогічній діяльності в суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності
Конфліктологічна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	формування конструктивного ставлення до конфліктів; уміння оцінювати та пояснювати виникаючі проблемні ситуації
	Когнітивний	розуміння природи протиріч та конфліктів між людьми; уміння конструктивно регулювати протиріччя та конфлікти
	Особистісний	здатність до передбачення можливих наслідків конфлікту; уміння розвивати конструктивні початки виникаючих конфліктів

Закінчення таблиці Л.1.1.

1	2	3
Конфліктологічна компетентність	Поведінковий	володіння навиками неконфліктного спілкування у складних ситуаціях; готовність до управління конфліктними явищами;
Дослідницька компетентність	Мотиваційно-ціннісний	готовність аналізувати процеси, що відбуваються в соціумі і негативно впливають на стан і розвиток людини
	Когнітивний	володіння спеціальними знаннями про дослідницьку діяльність і форми її організації; розуміння побудови логічного ланцюжку від висунення і формування гіпотези, що включає аналіз наукових фактів, до провідної ідеї і нового задуму, знання необхідних вимог, що висуваються до наукової гіпотези, умінь працювати з різними видами гіпотез; знання суті наукових і соціально-педагогічних явищ і фактів
	Особистісний	розуміння соціальним педагогом широкого культурного і соціального контексту, в рамках якого здійснюється професійна діяльність, тобто здатність пов'язувати специфічне, унікальне і загальне універсальне; уміння здійснювати передбачення на макро, мезо, мікро – рівнях і підготуватися до змін, важливих в рамках даної професії
	Поведінковий	уміння виділяти специфіку соціально-педагогічного факту, його аналізувати і виділяти ключову ідею, а потім задум її здійснення. здатність пов'язувати теорію і практику; уміння виокремлювати факти кризового стану соціуму; уміння аналізувати, синтезувати і формулювати соціальну проблему, що на пряму пов'язана зі знаннями

Додаток М

Таблиця М.1.1

Методика «Професійна готовність соціального педагога»
(запропонована П. Шептенко і Г. Вороніною відповідно до кваліфікаційної характеристики соціального педагога –
(В. Сластьонін, В. Бочарова, М.Галагузова, М. Костикова)

Номер респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Блок 1:																										
Я навчаюсь для того, щоб більше знати	2	3	3	1	1	2	8	7	8	2	2	8	1	1	1	2	8	5	5	1	1	7	6	3	2	7
Я навчаюсь, тому що мені подобається цей процес	6	2	2	4	2	3	5	6	7	6	4	1	8	4	2	1	3	6	1	2	8	3	4	2	1	8
Я навчаюсь для того, щоб отримувати гарні оцінки	8	4	4	8	5	5	1	2	7	8	8	2	3	8	8	7	7	3	6	6	4	2	5	8	6	1
Я навчаюсь для того, щоб опанувати науку розв'язання складних життєвих проблем	1	1	1	3	3	1	6	4	8	3	1	7	7	2	3	4	4	7	7	3	3	8	7	5	3	5
Блок 2:																										
Я навчаюсь для того, щоб бути корисним людям	3	1	1	2	4	4	7	8	3	1	3	7	6	3	4	3	2	8	3	5	2	6	3	4	4	6
Я навчаюсь для того, щоб викладачі були задоволені моїми успіхами	7	3	3	7	8	8	3	3	2	7	7	6	2	7	6	8	8	2	2	7	6	1	1	8	7	4
Я навчаюсь для того, щоб порадувати моїх батьків	5	4	4	5	7	7	4	5	4	4	5	3	4	6	5	6	5	4	8	4	5	5	8	8	8	2
Я навчаюсь для того, щоб за мої успіхи мене поважали друзі	4	2	2	6	6	6	2	1	4	5	6	4	5	5	7	5	6	1	4	8	7	4	2	8	5	3
Гармонійне поєднання мотивів	Г	Г	Г					Г		Г		Г	Г				Г					Г		Г		
Соціальні мотиви							С		С									С	С				С			С
Пізнавальні мотиви				П	П	П					П			П	П	П				П	П				П	

Гармонійне поєднання мотивів становить 37,21%

Соціальні мотиви становлять 23,26%

Пізнавальні мотиви становлять 39,53%

Методика «Професійна готовність соціального педагога»

(запропонована П. Шептенко і Г. Вороніною відповідно до кваліфікаційної характеристики соціального педагога –
(В. Сластьонін, В. Бочарова, М.Галагузова, М. Костикова)

Номер респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	
Блок 1:																																						
Я навчаюсь для того, щоб більше знати	1	1	3	3	8	1	1	2	3	3	1	1	1	5	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	5	2	2	2	1	1	7	1	1	4	2	
Я навчаюсь, тому що мені подобається цей процес	2	5	1	6	3	2	5	3	1	6	3	4	2	3	4	6	7	3	6	3	7	1	4	4	2	7	1	3	3	4	8	4	6	4	2	2	4	
Я навчаюсь для того, щоб отримувати гарні оцінки	4	7	7	7	7	6	6	8	5	7	4	7	4	7	7	8	6	6	5	4	6	7	6	3	6	6	6	6	7	3	7	3	5	6	7	8	5	
Я навчаюсь для того, щоб опанувати науку розв'язання складних життєвих проблем	6	3	2	1	6	3	2	1	2	2	5	5	3	1	2	4	2	2	3	2	1	4	3	1	3	1	7	8	8	1	4	2	4	2	4	3	8	
Блок 2:																																						
Я навчаюсь для того, щоб бути корисним людям	3	2	4	4	1	4	3	4	4	2	2	2	5	4	3	1	3	4	2	5	4	3	1	5	4	3	2	1	1	8	2	5	8	8	5	1	1	
Я навчаюсь для того, щоб викладачі були задоволені моїми успіхами	7	8	8	5	4	8	7	7	7	8	6	6	8	8	6	7	5	8	8	8	8	8	7	7	7	8	8	7	6	6	6	7	1	5	8	5	7	
Я навчаюсь для того, щоб порадувати моїх батьків	5	5	5	2	5	5	4	6	6	5	7	3	7	2	5	3	4	5	4	6	3	5	5	8	5	5	3	4	4	7	3	6	3	3	3	6	3	
Я навчаюсь для того, щоб за мої успіхи мене поважали друзі	8	4	6	8	2	6	8	5	8	4	8	8	3	6	8	5	8	7	7	7	5	6	8	6	8	4	4	8	5	5	5	8	2	7	6	7	6	
Гармонійне поєднання мотивів		Г		Г			Г			Г		Г		Г		Г	Г		Г		Г					Г		Г	Г		Г						Г	
Соціальні мотиви	С		С			С		С	С		С		С		С			С		С		С	С	С	С					С		С		С	С	С		
Пізнавальні мотиви					П																						П						П					

Гармонійне поєднання мотивів становить 42,86%

Соціальні мотиви становлять 51,02%

Пізнавальні мотиви становлять 6,12%

ДОДАТОК О

Таблиця О.1.1

Оцінка професійних знань, умінь, особистісних якостей студента

Номер респондента	Потребнісно-мотиваційний компонент	Духовно-моральний компонент	Інтелектуальний компонент	Діялісно-практичний компонент	Діялісно-практичний компонент:															
					Здібності:								Уміння й навички:							
					перцептивні	творчі	комунікативні	прикладні	організаторські	встановлювати доорозичливі стосунки в колективі	послужувати вимогливість із повагою до особистості	опіратися на позитивне в дитині, створювати ситуацію успіху	викладати навчальний матеріал	доступно, образно подати матеріал творчо, здиувати, зацікавити	ураховувати вікові й індивідуальні особливості дітей, розв'язувати виховні завдання на уроці	співробітничати з дітьми, колегами	використовувати у вихованні досвід народної педагогіки	володіти собою, контролювати свої дії, емоції	аналізувати свою діяльність, спілкування	
1	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	
2	5	5	5	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	5	4	
3	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4	5	3	2	5	4	
4	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	
5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4	5	3	2	5	4	
6	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	
7	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	
8	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	
9	5	5	5	5	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	
10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
11	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5	
12	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	5	4	
13	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	
14	3	5	4	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	
15	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	5	
16	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4	5	5	3	5	
17	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	
18	4	4	5	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	5	4	
19	1	3	1	4	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4	5	3	2	5	4	
20	4	4	3	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	5	4	
21	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4	5	3	2	5	4	

ДОДАТОК П

П.1.1

Діагностика рівня емпатійних здібностей (за В. Бойко)

Здібності	Кількість ТАК	% від кількості респондентів	Кількість НІ	% від кількості респондентів
У мене є звичка уважно вивчати людей та їхню поведінку для того, щоб зрозуміти їхній характер, нахили та здібності	21	77,78	5	22,22
Якщо люди, які мене оточують, проявляють ознаки нервозності, я залишаюся спокійним	12	44,44	15	55,56
Я більше вірю своєму розуму, ніж інтуїції	12	44,44	15	55,56
Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів із навчання	16	59,26	11	40,74
Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо це необхідно	23	85,19	4	14,81
Звичайно я з першої ж зустрічі вгадую «фродинну душу» у новій людині	15	55,56	12	44,44
Я із цікавості звичайно починаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими людьми в поїзді, літаку	12	44,44	15	55,56
Я засмучуюся, якщо бачу, що оточуючі мене люди чимось схвилювані	21	77,78	6	22,22
Моя інтуїція – самий надійний засіб розуміння навколишніх, чим знання або досвід	12	44,44	15	55,56
Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – безтактовно	7	25,93	20	74,07
Часто своїми словами я кривджу близьких мені людей, не помічаючи цього	15	55,56	12	44,44
Я легко можу представити себе якою-небудь твариною, відчувати її звички та стани	8	29,63	19	70,37
Я рідко міркую про причини поступків людей, які мають до мене безпосереднє відношення	10	37,04	17	62,96
Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів	4	14,81	23	85,19

Продовження таблиці П.1.1

1	2	3	4	5
Зазвичай я відчуваю, що щось повинно статися з близькою мені людиною й очікування виправдовуються	16	59,26	11	40,74
У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте	20	74,07	7	25,93
Іноді близькі дорікають мене в черствості, неухважності до них	9	33,33	18	66,67
Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх	13	48,15	14	51,85
Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів	10	37,04	17	62,96
Чужий сміх зазвичай «заражає» мене	18	66,67	9	33,33
Часто, діючи навмання, я проте знаходжу правильний підхід до людини	22	81,48	5	18,52
Плакати від щастя нерозумно	18	66,67	9	33,33
Я здатний повністю злитися з будь-якою людиною, як би розчинитися в ній	7	25,93	20	74,07
Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів	13	48,15	14	51,85
Я не з власної волі або із цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей	14	51,85	13	48,15
Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються	8	29,63	19	70,37
Мені простіше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши все по деталях»	14	51,85	13	48,15
Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються в кого-небудь із членів родини	8	29,63	19	70,37
Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною	20	74,07	7	25,93
У мене творча натура – поетична, художня, артистична	19	70,37	8	29,63
Я без особливої цікавості вислухаю сповіді нових знайомих	11	40,74	16	59,26

Закінчення таблиці П1.1

1	2	3	4	5
Я починаю хвилюватися, якщо бачу людину, яка плаче	23	85,19	4	14,81
Моє мислення більше відрізняється конкретністю, суворістю, послідовністю, ніж інтуїцією	12	44,44	15	55,56
Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему	0	0	27	100
Якщо я бачу, що в когось із близьких погано на душі, то зазвичай втримуюсь від розпитувань	11	40,74	16	59,26
Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей	5	18,52	22	81,48