

**МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

На правах рукопису

БАГРІЙ ВІКТОРІЯ НЕОФИДІВНА

УДК 37.013.42:364.446(477)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Коханко Октавіан Михайлович

кандидат педагогічних наук, професор,

Шестопалюк Олександр Васильович

кандидат педагогічних наук, професор

Вінниця – 2010

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів як педагогічна проблема	12
1.1. Сутність, структура та зміст професійних умінь майбутнього соціального педагога	12
1.2. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх фахівців	38
1.3. Роль педагогічної практики у формуванні професійних умінь майбутніх соціальних педагогів	51
1.4. Теоретико-методологічні засади формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів	74
Висновки до розділу 1	81
Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота з формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики	85
2.1. Педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики	85
2.2. Технологія формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики	105
2.3. Хід та результати експериментальної роботи	123
Висновки до розділу 2	182
Загальні висновки	184
Додатки	187
Список використаних джерел	210

ВСТУП

Підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної роботи зумовлена потребою, яку окреслено соціальними процесами та реформуванням соціальних послуг, спрямованих на зміну соціокультурного середовища, поліпшення якості життя людей, визнання людини як найвищої цінності суспільства.

Соціально-педагогічна робота – галузь професійної діяльності, що активно розвивається на сучасному етапі і розглядається як національна система допомоги різним верствам населення. Таке розуміння визначає основне призначення соціального педагога – організація взаємодії освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації, благополуччя дітей та молоді в мікросоціумі, їхнього всебічного розвитку.

Соціальний педагог виявляє «проблемне поле» дитини, програмує і прогнозує відповідно до розвитку особистості діяльність усіх суб'єктів соціального виховання, будує взаємини з вихованцями на основі діалогу, співробітництва, формує стосунки у підлітковому середовищі, будує оптимальні взаємини з сім'ями, організовує соціально значущу діяльність дітей і підлітків у відкритому мікросередовищі, здійснює корекцію всіх виховних впливів на вихованців як у школі, так і з боку родини, соціального середовища, використовує весь комплекс правових норм, спрямованих на захист прав та інтересів дітей, підлітків, молодіжних об'єднань тощо. Необхідними для виконання цієї діяльності є професійні вміння – сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямованих на реалізацію функцій діяльності соціального педагога. Тому вирішення проблеми формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики сприятиме якісній практичній підготовці майбутніх фахівців, їхній професійній компетенції.

Вагомість цієї проблеми підсилюється такими документами: Державною національною програмою «Освіта», Законом України «Про освіту» і законами прямої дії, зокрема: «Про соціальну роботу в Україні», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», Указом Президента України «Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями» та ін.

В основу дослідження, пов'язаного із формуванням професійних умінь майбутніх фахівців, покладено досягнення видатних вітчизняних психологів в галузі теорії діяльності (Б. Г. Ананьєва, О. О. Бодальова, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровського, С. Л. Рубінштейна), поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна Н. Ф. Талізінної), формування вмінь і навичок (Є. О. Мілеряна).

Праці педагогів присвячені вивченню процесу професійно-педагогічної підготовки з позицій розвитку педагогічних умінь. Їхні дослідження можна згрупувати за: педагогічними функціями (О. О. Абдуліна, Н. В. Кузьміна, О. І. Щербаков); постановкою і розв'язанням педагогічних завдань (І. Т. Огородніков, Л. Ф. Спирін); етапами управління педагогічним процесом (В. О. Сластьонін).

Вони розглядають уміння як володіння складною системою дій і операцій, що підпорядковане єдиній усвідомленій меті і використовується людиною в умовах нових для неї.

Проблему формування окремих складових професійних умінь майбутніх педагогів досліджували такі вчені, як Л.П. Василевська-Скупа, Г.О. Засобіна, О.В. Ілліна, Г.О. Ковальчук, І.І. Ковальчук, О.І. Копіца, Д.Д. Мишковська, Д.В. Міценко, А.В. Первушина, Ж.Є. Сироткіна. Це свідчить про те, що рівень сформованості професійних умінь є важливим показником підготовки майбутніх фахівців.

Питання формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів дослідники розглядають у системі їхньої професійної підготовки (М.А. Галагузова, Т.О. Дмитренко, Л.Г. Коваль, Ю.Р. Мацкевич, Л.І. Міщик, В.А. Поліщук, З.З. Фалинська С.Я. Харченко), специфіки професійної діяльності (В.М. Гриньова, К.В. Ярьсько).

Звернення до праць І.Д. Зверєвої, А.Й. Капської, Г.М. Лактіонової, Є.І. Мигович, Л.І. Міщик сприяло проведенню аналізу структурно-функціонального підходу до соціально-педагогічної діяльності, виділення її педагогічного, соціального аспекту та особливостей, розгляду структури і змісту професійних умінь майбутнього соціального педагога.

Вивчення праць зарубіжних учених (К. Отте, Ф. Прюс, Ш. Рамон, Т. Шанін) уможливило використання цінного досвіду практичної діяльності соціальних педагогів під час організації їхньої професійної підготовки.

Орієнтуючись на стандарти європейського освітнього простору, ми розглядаємо професійні вміння в рамках компетентнісного підходу. З цією метою були проаналізовані дослідження О.І. Гури, Л.В. Заніна, Л.М. Єрмоленка, В.Г. Кременя, К.С. Шендеровського, Е.М. Шиянова, які вказують на те, що через педагогічні вміння розкривається структура професійної компетентності.

Теоретико-методологічною базою формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів є ідеї гуманістичного виховання (В.О. Білоусова, С.У. Гончаренко, І.Г. Єрмаков, О.І. Савченко, Л.В. Сохань), екзистенційний (М.О. Бердяєв, М.Ф. Хайдеггер), особистісно зорієнтований (І.Д. Бех, С.І. Подмазін), діяльнісний (Г.О. Атанов, О.М. Леонт'єв.), індивідуальний та диференційований підходи (Н.І. Юдашина, Л.В. Жовтан, І.С. Якиманська).

Оскільки професійні вміння формуються в діяльності (О. М. Леонт'єв), то педагогічна практика як форма професійного навчання дає можливість студентові оволодіти різними видами професійної діяльності, допомагає йому адаптуватись до специфічних умов під час виконання професійних обов'язків, створює ситуації для практичного застосування теоретичних знань, формує та розвиває в студентів професійні вміння і навички. В працях Б. А. Бриліна, Н. В. Казакової, М. К. Козій, О. І. Кривов'яз, О. М. Мельник, Н. Б. Хамської, Л. О. Хомич, В. І. Юрченко відображено проблеми організації практичної підготовки майбутніх педагогів.

Досліджуючи педагогічні умови формування професійних умінь соціальних педагогів, ми аналізували праці С.Я. Беляєвої, Н.М. Гайдука, С.Г. Ставкової, М.І. Пальчук, які розробили нові підходи до організації та проведення педагогічної практики соціальних працівників.

Нині увага науковців прикута до проблеми підготовки соціальних педагогів, проте питання формування професійних умінь майбутніх фахівців не досліджувалося з позицій специфіки професійної діяльності соціальних педагогів, адже характер і зміст практичної підготовки цієї категорії фахівців, особливості структури об'єкта вивчення і структури діяльності мають принципові відмінності від підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл.

Потребують чіткого окреслення та дослідження педагогічні умови ефективного формування професійних умінь соціальних педагогів у процесі педагогічної практики.

Із соціальної точки зору необхідність дослідження спричинена недостатнім рівнем загальної та професійної культури фахівців цієї сфери.

З педагогічної точки зору формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів, спрямоване на практичну підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності, базується на гуманістичних засадах, що забезпечує особистісні основи людської життєдіяльності.

Ці обставини дозволяють констатувати наявність суперечностей між:

- суспільною потребою у висококваліфікованих фахівцях, які володіють професійними вміннями і навичками в галузі соціально-педагогічної роботи, і недостатнім рівнем організації практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів;

- об'єктивною необхідністю цілеспрямованого використання можливостей педагогічної практики у формуванні професійних умінь майбутніх соціальних педагогів і відсутністю теоретичних розробок, технологій цього аспекту підготовки фахівців;

- необхідністю розробки ефективних педагогічних умов формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів, які сприятимуть успішному виконанню функцій соціально-педагогічної роботи, і недостатньою розробленістю педагогічної технології практичного навчання.

Визначені протиріччя зумовили проблему дослідження і вибір теми дисертаційної роботи: **«Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконували відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри педагогіки і психології Хмельницького національного університету «Проблеми розвитку особистості майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери» за напрямом «Педагогічні особливості формування майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери». Тему дисертації затверджено вченою радою Хмельницького національного університету (протокол №6 від 26 січня 2005 року) та зареєстровано Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №7 від 27 вересня 2005 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування професійних умінь соціальних педагогів у процесі педагогічної практики.

Завдання дослідження:

1) з'ясувати сутність і зміст умінь соціального педагога; визначити критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів;

2) проаналізувати теоретичні підходи до визначення ролі, місця і змісту педагогічної практики у процесі формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів;

3) обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов формування професійних умінь соціальних педагогів у процесі педагогічної практики;

4) розробити технологію формування професійних умінь соціальних педагогів, які проходять педагогічну практику, рекомендації для викладачів і студентів.

Гіпотеза ґрунтується на припущенні, що формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики буде здійснюватись ефективно за умов:

- послідовного та цілісного засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога;

- поетапної реалізації моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем;

- актуалізації рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки;

- оптимізації розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього соціального педагога.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі проходження педагогічної практики.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: наукові теорії діяльності, концепції розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності і професійної праці, сучасні тенденції розвитку вищої освіти, теоретичне обґрунтування особливостей соціально-педагогічної діяльності.

У процесі дисертаційного дослідження використовувалися наукові праці в яких розглянуто проблеми професійної освіти (Г. О. Балл, Л. В. Барановська, А. О. Вербицький, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, М. І. Сметанський, О. В. Шестопалюк); професійної підготовки фахівців соціальної роботи (Т. О. Дмитренко, І. Д. Зверева, А. Й. Капська, Г. М. Лактіонова, Л. Г. Коваль, Ю. Р. Мацкевич, Л. І. Міщик, В. А. Поліщук, З. З. Фалинська, С. Я. Харченко, В. Є. Штифурак); структурно-функціонального аналізу професійно-педагогічної діяльності (О. О. Абдуліна, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спірін, В. І. Шахов, О. І. Щербаков та ін.); системно-структурних особливостей готовності до професійної діяльності (А. А. Деркач, М. І. Дяченко, О. О. Конопкін, Н. Є. Мойсеюк); шляхів оптимізації педагогічної діяльності (Ю. К. Бабанський, В. М. Коротов, М. М. Поташник та ін.), структури професійного становлення (А. К. Маркова, Є. С. Романова), системного підходу до вивчення особистості у професійній діяльності (Б. Г. Ананьєв, Є. В. Бондаревська, Н. В. Кузьміна); гуманізації освіти (В. О. Білоусова, С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, О. І. Савченко, Л. В. Сохань), компетентнісного (О. І. Гура, Л. М. Єрмоленко, В. Г. Кремень), екзистенційного (М. О. Бердяєв, М. Ф. Хайдеггер), особистісно зорієнтованого (І. Д. Бех, С. І. Подмазін), діяльнісного (Г. О. Атанов, О. М. Леонтєв), індивідуального та диференційованого (Л. В. Жовтан, Н. І. Юдашина, І. С. Якиманська) підходів до професійної підготовки майбутнього фахівця.

Методи дослідження:

- *теоретичні* – вивчення соціально-педагогічної, соціально-психологічної літератури з проблеми, вивчення та узагальнення зарубіжного і вітчизняного досвіду ВНЗ з професійної підготовки соціальних педагогів, ретроспективний, аналіз, порівняння, зіставлення, моделювання, контент-аналіз, узагальнення з метою дослідження теоретичних засад формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики;

- *емпіричні* – спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ю, метод експертних оцінок, тестування, аналіз продуктів діяльності для визначення показників та рівнів сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів;

- *педагогічний експеримент* – констатувальний, пошуковий, формувальний з метою перевірки ефективності педагогічних умов формування професійних умінь соціальних педагогів у процесі педагогічної практики;

- *методи математичної статистики* для опрацювання одержаних результатів і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось упродовж 2004–2009 років. У ньому взяли участь 516 студентів ВНЗ (майбутні соціальні педагоги) освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст» II-IV рівнів акредитації Хмельницького національного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна»

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що:

– *вперше* науково обґрунтовано та експериментально досліджено педагогічні умови формування професійних умінь соціальних педагогів у процесі педагогічної практики (послідовне засвоєння всіх компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога; поетапне

впровадження моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем; актуалізації рефлексивних уявлень студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу і майбутньої професійної діяльності; оптимізації розвитку морально-гуманістичних засад професійного становлення соціального педагога;

- проаналізовано теоретичні підходи щодо визначення ролі, місця і змісту педагогічної практики у процесі формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів;

- розроблено технологію формування професійних умінь цієї категорії майбутніх фахівців, ефективність якої забезпечили відповідні педагогічні умови;

- *уточнено* критерії та рівні сформованості професійних умінь соціальних педагогів;

- *дістали подальшого розвитку* теоретичні положення про сутність та зміст умінь у контексті компетентнісного, системного підходів до професійної підготовки майбутнього соціального педагога, діяльність якого спрямована на засвоєння цілісного соціального досвіду.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні технології формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики, що слугувала основою для розробки робочої програми і методичних рекомендацій для студентів, викладачів ВНЗ з виконання завдань усіх видів педагогічної практики. Ці розробки можуть бути використані ВНЗ, які здійснюють підготовку студентів із цього фаху.

Упровадження результатів дослідження. Основні результати дослідження впроваджено у Хмельницькому національному університеті (довідка № 269 від 14.07.2008 р.), Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (довідка № 1211-33/03 від 30.12.2008 р.), Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (довідка № 350 від 04.07.2008 р.), Хмельницькому інституті соціальних технологій ВМУРоЛ “Україна” (довідка № 8 від 13.02.2009 р.).

Вірогідність і достовірність забезпечено методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень, комплексним використанням методів і

методик, кількісним і якісним аналізом одержаних результатів практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднені на міжнародних наукових конференціях: «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2005 р.), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми" (Вінниця, 2006 р.), «Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи» (Львів, 2006 р.), «Соціальна робота в Україні: вектор розвитку в третьому тисячолітті» (Київ, 2007 р.), «Місія викладача вищої школи в контексті сучасних освітніх викликів» (Львів, 2008 р.); всеукраїнських – «Інноваційні технології в освіті: реалії, проблеми, пошуки» (Чернівці, 2007 р.), «Педагогіка і психологія в контексті гуманізації освіти» (Хмельницький, 2007 р.), «Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення» (Черкаси, 2008 р.); міжвузівських – «Соціальна робота – ознака демократизації суспільства» (Хмельницький, 2004 р.), «Удосконалення педагогічної майстерності науково-педагогічного складу як основа підвищення якості підготовки фахівців» (Хмельницький, 2005 р.).

Публікації. Основні положення й результати дослідження викладені у 17 одноосібних публікаціях, з них – 8 статей у провідних наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 4 – у збірниках наукових праць, 4 – у збірниках матеріалів конференцій, 1 – у методичних вказівках.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутність, структура та зміст професійних умінь соціального педагога

Науковий аналіз сутності та структури професійних умінь соціальних педагогів дасть можливість віднайти ефективні шляхи формування цих умінь у процесі педагогічної практики.

Уміння як складне утворення вивчали різні дослідники, зокрема, психологи та педагоги. Дослідженням природи умінь, їхнього взаємозв'язку з навичками і здібностями займалися такі відомі вчені психологи, як К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, О.Г. Ковальов, Л.І. Уманський.

Психологи, розглядаючи діяльнісну сторону умінь, великої уваги надають фактору свідомості. Свідомі дії, – підкреслює С.Л. Рубінштейн, – це «більш-менш свідоме розв'язання завдання» [176, с. 152].

Виходячи із діяльнісної теорії О.М. Леонтьєва, вміння – це спрямованість на досягнення якоїсь мети в окремій діяльності, зміст якої є узгодженою системою розумових та практичних дій, що сприяють досягненню певної проміжної мети [98, с. 131].

К.К. Платонов розглядає сутність умінь, ґрунтуючись на теорії діяльності. Він акцентує увагу на діяльній стороні вміння, яке визначає як «спосіб виконувати певну діяльність або дію в нових умовах, на основі набутих знань і навичок» [154, с. 278]. Отже, за К.К. Платоновим, вміння передбачає не тільки оперування певним обсягом знань про об'єкт, який цікавить особистість, але й

набуття певних навичок діяльності на основі вивчення внутрішніх зв'язків одного об'єкта з іншими. Цієї думки дотримуються й інші дослідники, зокрема, Л.Б. Ітельсон, який відзначає, що «вміння – це здатність людини використовувати набуті знання або поняття, оперувати ними з метою виявлення суттєвих властивостей речей і успішного розв'язання певних теоретичних або практичних завдань» [70, с. 344]. Отже, вміння неможливі без глибокого теоретичного і практичного засвоєння предметів і явищ.

Психологи О.Г. Ковальов, Л.І. Уманський визначають уміння як передумову або складову частину здібностей. В.В. Крутецький розглядає здібності як засвоєний людиною спосіб діяльності.

Цікавою є думка дослідника Є.О. Мілеряна, який розглядає це поняття як синтетичну властивість особистості, що поєднує в собі продуктивність, якість, швидкість оволодіння певним видом діяльності. Така властивість не тільки виявляється, а й формується у діяльності. Є.О. Мілерян визначає професійно-педагогічні вміння як складне психічне утворення, що об'єднує професійно значущі особистісні властивості, знання і навички з розумовими та практичними діями, які забезпечують успіх у навчально-виховній діяльності, при цьому наголошуючи, що «рівень сформованості та розвитку вмінь залежить від якостей особистості, від характеру і змісту професійних знань, навичок, досвіду, які включаються у розумові та практичні дії у вирішенні повсякденних педагогічних завдань» [120, с. 58]. Досягнення цілей на кожному етапі циклу управління забезпечується використанням сукупності професійних умінь.

Вагомою для нашого дослідження є позиція Л.Ф. Спіріна щодо сутності умінь. Виходячи із концепції О.М. Леонтьєва про вміння як «окрему діяльність» [202, с. 124], автор подає систему педагогічної діяльності як сукупність окремих етапів діяльності, що складаються із розумових та практичних дій. На його думку, кожна конкретна дія є частинкою більш складної дії і тому може втрачати свою усвідомлену цілеспрямованість, поступово стаючи автоматичною, тобто трансформуючись у навички. Спираючись на психологічну вмотивованість діяльнісного характеру, Л.Ф. Спірін робить висновок про те, що вміння – це явище

соціально-психологічного характеру. Воно виражає собою рівень засвоєння суб'єктом такої «часткової діяльності», у якій розв'язуються конкретні продуктивні завдання. «Уміння – це реальне виявлення «часткової (окремої) діяльності» (дії), що складається із різних видів діяльності суб'єкта, у якій вони і формуються [202, с. 74]. Ми підтримуємо думку автора про те, що «уміння – це засвоєння такої дії, яку необхідно здійснювати не автоматично, а з творчим використанням пізнавальних сил, знань та навичок» [202, с. 74].

Аналіз поняття професійно-педагогічних умінь як діалектичного процесу поєднання теорії та практики дає можливість Л.Ф. Спіріну розглядати вміння як сукупність правильно виконаних суб'єктом дій як операційно, так і за змістом евристичних, розумових та практичних актів під час розв'язання професійних завдань, що забезпечують досягнення бажаних результатів. У такому разі вміння інтерпретуються автором як показник кваліфікації та винахідництва у процесі виконання спланованих видів професійної діяльності.

Описуючи природу і специфіку умінь, дослідники відзначають, що вміння за своєю структурою бувають простими (елементарними) і складними. Прості вміння формуються одразу після одержаних знань або у результаті наслідування. Вони сприймаються відносно легко і не потребують значного напруження інтелектуальних чи фізичних сил. І навпаки, складні вміння вимагають від особистості певних зусиль з метою трансформації набутих навичок у результаті багаторазового їх повторення і шліфування з метою досягнення майстерності. Складні вміння передбачають творче використання і реалізацію простих умінь. К.К. Платонов, розкриваючи процес формування умінь, виділяє такі його етапи: початкові вміння (діяльність здійснюється методом спроб і помилок); недостатньо вміла діяльність (отримання знань про способи виконання); окремі загальні вміння (окремі високорозвинені вміння, необхідні у різних видах діяльності, наприклад, організаторські вміння); високорозвинені вміння (творче використання знань); майстерність (творче використання різноманітних умінь, що базуються на свідомій творчій доцільній умілій діяльності) [153].

У наш час більшість педагогів дотримується думки, що вміння базуються не тільки на знаннях, але й на безпосередньому досвіді практичної діяльності. У зв'язку з

цим акцентується увага на окремих її видах, які можна виділити із загальної системи.

Л.Б. Ітельсон визначає вміння як процес використання знань і навичок для досягнення певної мети. Їхня особливість полягає в тому, що вони відзначаються гнучкістю, широтою, динамічністю. Вміння - це не просто відтворення певного досвіду, а перенесення дій у нові умови. Науковець відзначає такі характерні особливості вміння як процесу:

- 1) цілеспрямована, усвідомлена дія;
- 2) єдність інтелектуальних, перцептивних і практичних дій;
- 3) перенесення досвіду на змінені умови [70, с. 124].

Є.О. Мілерян трактує вміння не лише як дію, що є складовою цілісної (професійної) діяльності людини, а й як систему практичних та розумових дій, необхідних для виявлення та усвідомлення знань, зіставлення та співвіднесення інформації з діями. Отже, вміння – це володіння системою знань та навичок, які перебувають у нерозривній єдності. Як сформоване цілісне утворення, як єдність системи знань та навичок, вміння охоплює такі етапи: огляд знань, які пов'язані з виконанням завдань, визначення орієнтирів відповідних властивостей, предметів, явищ; дослідження на цій основі предметів, виділення його суттєвих властивостей з метою розв'язання завдань; визначення системоутворень, які сприяють розв'язанню завдань; здійснення перетворень; контроль результатів; корекція на цій основі усього процесу. На цьому рівні розвитку вміння є способом діяльності людини. Володіння системою способів (умінь) сприяє розвитку майстерності [120, с. 7].

Відповідно до діяльнісного підходу О.М. Леонтьєва, вміння – це процес, окрема діяльність, що є складовою спеціальної (професійної) діяльності людини; це складне стійке утворення, єдність системи знань і навичок; це психічна властивість особистості, її внутрішня можливість успішної діяльності, це здібність людини [98, с. 105]. Ці визначення одного і того ж явища характеризують три різні рівні розвитку умінь. Як самостійну групу умінь ми виділяємо базові, які впливають із природи навчальної дисципліни і необхідні для більш поглибленого вивчення наук, що стосуються будь-якої спеціальності.

Окрім цього, студенти оволодівають системою знань, які стають основою

професійно-педагогічних умінь, необхідних кожному, тому можна виділити іншу групу умінь – загальні професійно-педагогічні вміння.

І, нарешті, у процесі оволодіння базовими та загальними професійними вміннями у студентів проходить формування психічних властивостей майбутнього педагога, розвиток його педагогічних здібностей як умінь вищого рівня, які стають внутрішнім надбанням особистості, що формується. Тому можна виділити третю групу умінь і класифікувати їх як психічну властивість особистості, внутрішню можливість найбільш успішного виконання діяльності, тобто як здібність особистості. До них ми відносимо особистісні властивості майбутнього педагога: моральні, вольові, інтелектуальні, емоційні. Інший вид особистісних умінь – професійні здібності: дидактичні, комунікативні, організаторські, експресивні.

Питання формування педагогічних умінь майбутніх учителів широко досліджується такими педагогами науковцями як Л.П. Василевська-Скупа [24], Г.О. Засобіна [66], О.В. Ілліна [71], Г.О. Ковальчук [82], І.І. Ковальчук [83], О.І. Копіца [86], Д.В. Міценко [122], Д.Д. Мишковська [123], А.В. Первушина [148], Ж.Є. Сироткіна [184], В.І. Яровий [245]. Це пояснюється тим, що рівень сформованості професійних умінь є важливим показником ефективності підготовки майбутніх фахівців. Л.Ф.Спірін підкреслює, що система педагогічних умінь і навичок повинна бути розвинена у студента до початку його самостійної професійної діяльності.

Визначаючи сутність умінь, ми спирались на концепцію структури діяльності О.М. Леонтєва [98]. Автор виділяє із загальної системи людської діяльності так звані окремі діяльності. Змістом окремої діяльності є практичні і розумові дії – відносно самостійні процеси, підпорядковані свідомій меті.

В.І. Яровий, розглядаючи умови формування педагогічних умінь у студентів інженерно-педагогічного фаху, розділяє кожен із видів на етапи: проектування, здійснення і аналіз професійної діяльності і визначає двохкомпонентну структуру умінь і двох етапний процес їх формування: підготовчий – спрямований на формування мисленнєвих моделей дій і основний – спрямований на безпосереднє оволодіння способами виконання дій. Автор виділяє шляхи підвищення

ефективності формування педагогічних умінь: а) через оптимізацію методів формування мисленнєвих моделей дій; б) використання оптимальних способів виконання дій і ефективних методів оволодіння віднайденими способами [245]. Ця технологія використовується у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте не враховуються особливості формування професійних умінь у процесі педагогічної практики, що відіграє визначальну роль у формуванні професійних умінь.

У тлумачному словнику з психологічних термінів вміння визначено як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, які забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формуються шляхом вправ і створюють можливість виконання дій не тільки у звичних, але й у змінених умовах [214, с. 204]. Аналізуючи структуру умінь, О.М. Леонт'єв відзначає, що кожна дія включає в себе операції в яких реалізується певний спосіб виконання дій. Вони є технічним складом дії, відповідають її умовам, а не безпосередній меті. Операції входять у зміст дії в якості способів її виконання, виникаючи на основі трансформації і автоматизації дії. Дія, що відокремилась від тих умов в яких вона виникла – це операція. Операція – це спосіб реалізації дії, який в результаті багаторазового використання в постійних умовах діяльності трансформується, втрачає свідому цілеспрямованість, автоматизується і перетворюється в навик і відноситься до вміння як частина до цілого. У психолого-педагогічній літературі відзначається, що вміння відрізняються від навичок гнучкістю, широтою та динамічністю.

Хоча науковці мають різні погляди на природу та специфіку вмінь, проте одностайні в тому, що вони реалізуються у діяльності, що має свідомий, цілеспрямований, доцільний характер.

Теоретичною базою для з'ясування сутності, структури та змісту професійних умінь соціальних педагогів стали дослідження таких науковців у галузі педагогічної діяльності, як О.О. Абдуліна, Н.В. Кузьміна, О.М. Леонт'єв, А.К. Маркова, Л.Ф. Спірін, О.І. Щербаков.

Рівень виконання педагогічної діяльності пов'язаний із наявністю педагогічних умінь. Розглянемо, як дослідники визначають «професійно-педагогічні вміння». О.О. Абдуліна описує їх як володіння способами та прийомами навчання і

виховання, яке ґрунтується на свідомому використанні психолого-педагогічних та методичних знань [1, с. 87]. Л.Ф. Спірін відзначає, що педагогічне вміння вчителя-вихователя – це складне психічне утворення, яке об'єднує професійно значущі особистісні риси і навички із мислительними та практичними діями, які забезпечують успіх у навчально-виховній роботі [202, с. 48]. Отже, більшість науковців розглядають уміння як діяльність або систему взаємопов'язаних дій спрямованих на досягнення певного результату.

Окремі автори, аналізуючи зміст професійних умінь, розглядають структуру, напрями та етапи професійної діяльності вчителя. О.О. Абдуліна класифікує їх залежно від основних напрямів у роботі вчителя. Вона виділяє п'ять видів, зокрема: організація навчального процесу та керівництво пізнавальною діяльністю школярів; виховна робота з учнями і керівництво їхнім самовихованням; освітня робота серед населення; вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, аналізу та узагальнення особистого досвіду; уміння і навички самоосвітньої роботи [1, с.73.]. Л.Ф. Спірін називає чотири види умінь: аналіз психічного стану об'єкта виховання та визначення педагогічної мети, розв'язання педагогічного завдання на рівні плану та втілення його в життя, уміння аналізувати розв'язок вирішення педагогічного завдання [202, с. 45].

О.І. Щербаков зміст педагогічних умінь визначив таким чином: уміння переносити відомі для вчителя знання, варіанти розв'язку, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації; вміння знаходити для кожної педагогічної ситуації новий розв'язок за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок; уміння створювати нові елементи педагогічних знань, конструювати нові прийоми для розв'язання педагогічних ситуацій [33, с. 273-274].

В.Н. Кузьміна, розкриваючи сутність педагогічної діяльності в межах системного підходу, пропонує визначати, крім структурних, ще й *функціональні компоненти педагогічної системи*. Дослідниця виокремлює п'ять функціональних компонентів у цій системі:

1. *Гностичний компонент* пов'язаний із сферою знань педагога. Йдеться про знання предмета, який він викладає, знання засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів і особливостей власної особистості та діяльності.

2. *Проектувальний компонент* містить близькі та перспективні цілі навчання і виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення.

3. *Конструктивний компонент* відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням найближчих (урок, цикл занять) цілей навчання й виховання.

4. *Комунікативний компонент* характеризує специфіку взаємодії вчителя з учнем у процесі досягнення дидактичної мети.

5. *Організаційний компонент* передбачає планування навчально-виховного процесу, вибір оптимальних засобів педагогічного впливу і взаємодії, організації самовиховання і самоврядування учня [93, с. 54-62].

Відповідно до цих компонентів дослідницею визначено систему професійних умінь для педагога, а саме: гностичні вміння – пізнавальні вміння у галузі набуття загальнопрофесійних, виробничих, психолого-педагогічних знань; одержання нової інформації, узагальнення і систематизація власного педагогічного досвіду; проектувальні – вміння проектувати розвиток особистості і колективу, будувати альтернативні моделі педагогічної діяльності, вміння передбачати результати власної діяльності, здійснювати за ними контроль; конструктивні – вміння розробляти технології навчально-виховного процесу; комунікативні – вміння педагогічного спілкування, здійснення виховного впливу, сприйняття та розуміння внутрішнього світу дитини, вміння налагоджувати контакти з нею тощо; організаторські – вміння організувати діяльність учнів і власну діяльність, чітко планувати навчально-виховний процес, дотримуватись послідовності у діях тощо.

Отже, вищезазначені дослідники розглядають професійні вміння у професійній діяльності через структурний, функціональний та системний підходи.

Проаналізовані дослідження можуть бути лише підґрунтям для дослідження проблеми і не можуть сліпо переноситися на професійну підготовку соціального педагога. Адже у цій класифікації відзеркалено поетапність педагогічної діяльності, проте вона не відображає специфіки змісту окремих діяльностей, а відповідно, і змісту професійних умінь у певній галузі.

Визначаючи зміст професійних умінь, необхідно, по-перше, аналізувати діяльність соціального педагога, по-друге, виявляти ті базові вміння, які вказують на готовність людини виконувати функції соціального педагога на такому рівні, який забезпечує розв'язання пріоритетних завдань на рівні його професіоналізму та професійної компетентності.

У «Малій енциклопедії», соціальну педагогіку трактують як «науку про закономірності й механізми становлення і розвитку особистості в процесі освіти та виховання у різних соціальних інститутах, а також соціально-орієнтовану діяльність освітніх, наукових, культурних закладів і установ, соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей, молоді та дорослих у вирішенні політичних, економічних, соціальних та інших проблем» [196, с. 241].

Науковці Росії М.А. Галагузова та В.Д. Семенов, які досліджують цю галузь, вважають соціальну педагогіку розділом педагогічної науки [43, 179]. В.Г. Бочарова, та Г.М. Філонов розглядають соціальну педагогіку як структурний компонент соціальної роботи [20, 218]. Л.І. Міщик підкреслює, що «соціальна педагогіка є комплексною науково-практичною дисципліною про соціальне виховання поколінь, що виникає на перехресті педагогіки, соціології, культурології та психології» [125, с. 3]. Цієї думки дотримуються науковці Н.П. Бурая та А.О. Малько.

Кожна наука, що виділилась із педагогіки, має свої специфічні особливості, що знаходять відображення в основних категоріях. Проте вони перебувають у взаємозв'язку із педагогікою. Оскільки соціальна педагогіка виділилась із педагогіки, то за своєю сутністю вона досліджує ті ж процеси, що і педагогіка, але в певному аспекті, специфіка якого відображена в понятті «соціальна». Поняття «соціальний (від латин. *socialis* – спільний, громадський) характеризує все, що пов'язане із спільністю людей, різними формами їх спілкування і взаємодії. Якщо педагогіка – це наука про виховання дітей та молоді, то соціальна педагогіка виділяє у процесі виховання ті явища, які пов'язані із входженням дитини в суспільство, набуття нею певного соціального досвіду. Цей процес називають соціалізацією [197, с. 53]. Тому ми можемо говорити про соціалізацію особистості як невід'ємну частину соціального середовища, зокрема такі її сфери, як політична,

соціальна, духовна, що формують певні очікування щодо моделей поведінки. Ці очікування перетворюються відповідними соціальними інститутами (школою, позашкільними закладами, дитячими та молодіжними організаціями тощо) у цілі, завдання, зміст соціального виховання. Соціалізація – це двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її залучення до системи суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, під час яких формується унікальна неповторна особистість [193, с. 9]. Як відзначає В.Є. Сорочинська, соціалізація відбувається: а) у процесі стихійної взаємодії людини із суспільством; б) у процесі впливу держави на певні категорії людей; в) у процесі цілеспрямованого створення умов для розвитку людини; г) у процесі саморозвитку, самовиховання людини [193, с. 4]. Якщо соціальні інститути ефективно розв'язують поставлені перед ними завдання, тоді, на думку М.А. Галагузової, процес соціалізації дитини проходить природнім шляхом. Проте часто в цьому процесі виникають проблеми. Їхньою причиною може бути сама дитина або соціальні інститути, які не можуть успішно забезпечити розв'язання поставленого завдання – створення умов для цілеспрямованого формування особистості. У такому разі необхідна спеціальна допомога дитині.

Визначаючи специфіку соціально-педагогічної діяльності, потрібно розрізняти поняття «виховання» і «соціальне виховання». Виховання як основна категорія педагогіки розглядається науковцями як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації; як своєрідний механізм управління процесом соціалізації, ідеальною метою якої є людина, що відповідає соціальним вимогам і одночасно протистоїть негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її індивідуальності [127, с. 79]. Проте цей процес не завжди є результативним, особливо у разі, коли у дитини не сформовані якості, які необхідні для соціалізації. Соціальне виховання – це створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій [197, с. 3]. Цей процес здійснюється

через прояв особистості у різних сферах життєдіяльності – освіту, організацію соціального досвіду людини, індивідуальну допомогу. Освіта включає систематичне навчання та самоосвіту. Організація соціального досвіду здійснюється завдяки участі дитини у різних об'єднаннях.

Соціальна педагогіка розглядає соціальне середовище як сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфер суспільного життя, соціальних інститутів, соціальних груп), що впливають на її свідомість та поведінку. Однією із складових процесу соціалізації особистості є соціальна адаптація – процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, вид взаємодії особистості чи соціальної групи з соціальним середовищем. Як зазначає А.Й. Капська, соціальна адаптація виступає у двох формах: активній та пасивній. За умови дії активної форми, людина інтенсивно взаємодіє із середовищем, прагне впливати на його розвиток та зміни, долати труднощі й негаразди. За наявності пасивної форми адаптації, людина не прагне до змін навколишньої дійсності, формально приймає суспільні норми, оцінки власної діяльності. Як результат, під час зустрічі людини із певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями може проявитись соціальна дезадаптація – результат низької адаптації, що проявляється в різних формах девіантної поведінки. Соціальна реабілітація – комплекс заходів, спрямований на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин, спричинених порушенням стану здоров'я, стійкими розладами функцій організму (інвалідність); змінами соціального статусу (люди похилого віку, безробітні, біженці).

Метою соціальної реабілітації є повернення особистості до суспільно-корисної діяльності, формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання. Об'єкти соціальної реабілітації – це діти-інваліди та їхні батьки, діти-сироти, жінки та діти, які зазнали різних форм насилля, безробітні, люди похилого віку. Педагогічний аспект соціальної реабілітації передбачає виховання та всебічний розвиток особистості, у першу чергу дітей з фізичними та розумовими обмеженнями, створення умов для розвитку їхніх потенційних можливостей через різні форми підготовки особистості до життя в суспільстві та сім'ї.

У соціальній педагогіці розглядають і таке поняття як «ресоціалізація» – комплекс заходів стосовно осіб девіантної поведінки, спрямований на відновлення їхнього соціального статусу, втрачених чи несформованих соціальних навичок переорієнтацію соціальних та референтних орієнтацій девіантів за рахунок включення їх у нові позитивно орієнтовані відносини та види діяльності. Ресоціалізація тісно пов'язана з профілактичною соціально-педагогічною діяльністю та корекційною педагогікою. Мета соціальної профілактики – спрямувати зусилля на превенцію соціальних проблем чи життєвих криз клієнтів, окремих груп або попередити ускладнення вже наявних проблем. Це комплекс економічних, політичних, правових та медичних заходів спрямованих на попередження обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі. Сьогодні це є однією із основних функцій соціально-педагогічної діяльності.

Різні напрями соціально-педагогічної діяльності реалізуються в межах соціального обслуговування. Як зазначають науковці М.А. Галагузова [43], А.Й. Капська [197], В.Є. Сорочинська [193], цей вид діяльності державних та недержавних органів спрямований на забезпечення матеріальних, оздоровчих, освітніх, естетичних та інших потреб особистості.

Усі ці напрямки соціально-педагогічної роботи спрямовані на подолання тих негативних явищ, які спостерігаємо у сучасному суспільстві: значна кількість дітей та підлітків не охоплена шкільним навчанням; змінюється система ціннісної орієнтації молоді; серед людей поширюється незадоволення, невпевненість, недовіра, тривожність. Сьогодні Україна увійшла до групи країн із високим рівнем суїцидальної активності (більше 20 самогубств на 100 тис. населення). При цьому цей показник збільшився з 19 випадків на 100 тис. населення в 1996 році до 29,6 в 1998 (серед дитячих суїцидів відповідно з 5 до 7). Соціально-економічні проблеми спричинили зuboжіння широких верств населення. За даними Державного комітету статистики України станом на 2006 рік 50,9% населення перебувають нижче прожиткового мінімального рівня [240].

На сьогоднішній день потребують соціально-медичної підтримки люди, які мають проблеми із здоров'ям. Епідемією ВІЛ-інфекції сьогодні охоплені всі регіони України, хоча найбільш високі показники поширеності ВІЛ-інфекції продовжують

реєструвати у південно-східних регіонах країни. Серед основних складових стратегій боротьби з цим явищем мають бути первинна профілактика, спрямована на попередження ризикованої поведінки.

Поширюється вживання алкоголю серед підлітків та молоді. Опитування, яке було проведено серед учнівської молоді в усіх регіонах України, свідчить, що 20 відсотків шестикласників до майже 70 відсотків першокурсників ПТУ були п'яними хоча б раз у житті. Серед опитаних 13–16-річних дітей, від 10 до 25 відсотків вживали наркотики [216]. Це становить реальну і серйозну державну небезпеку.

Вирішенню соціально-економічних проблем повинна сприяти робота соціальних інститутів, окремих фахівців, зокрема соціальних педагогів. Якісно цю роботу можуть виконувати працівники високого рівня кваліфікації, глибоко обізнані у сфері соціально-педагогічної діяльності із сформованими професійними вміннями.

Усяка діяльність має свою структуру, що визначає взаємозв'язок та взаємозумовленість елементів. Структура діяльності соціального педагога, як і будь-якої іншої професійної діяльності, передбачає наявність таких компонентів: суб'єкта (того, хто її здійснює), об'єкта (того, для кого вона спеціально організована, на кого спрямована), цілі (до чого прагне), функцій (які при цьому виконуються), засобів (за допомогою яких методів і технологій досягають мети).

Специфіка соціально-педагогічної діяльності насамперед пов'язана із особливостями її об'єкта та суб'єкта.

Як зазначає О.В. Беспалько, об'єктом соціально-педагогічної діяльності є окремі особи чи соціальні групи, які потребують допомоги або підтримки у процесі їхнього соціального становлення та розвитку [10, с. 22]. До цієї категорії належать особи чи соціальні групи з відхиленням від норми в інтелектуальному, педагогічному, психологічному, соціальному, фізичному розвитку, які спричинені дефіцитом повноцінного соціального виховання, а також особи з фізичними, психічними, інтелектуальними вадами (сліпі, глухонімі, хворі дитячим церебральним паралічем, розумово відсталі та ін.). Усі вони потребують турботи з боку суспільства, держави. Ми погоджуємось з думкою сучасних науковців про те, що соціальну групу або особистість (клієнта) розглядають як активних учасників розв'язання власних проблеми, тому вони неодмінно виступають в ролі суб'єктів.

Отже, соціальний педагог і група або клієнт у процесі діяльності вступають у суб'єктно-суб'єктні стосунки, які характеризуються динамічністю.

Слід зазначити, що мету соціально-педагогічної діяльності науковці О.В. Беспалько, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, І.Д. Зверєва, Г.М. Лактіонова визначають, виходячи із ключових понять «підтримка», «допомога», «захист особистості», «сприяння людям в успішному розв'язанні їхніх проблем», «створення сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості» [198]; «сприяння в адаптації, та позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги у засвоєнні соціальних норм, цінностей»; «створення умов для психологічного комфорту та безпеки як дорослого, так і дитини» [20]; «задоволення потреб і забезпечення прав особистості, попередження негативних явищ у сім'ї, школі, іншому найближчому соціальному оточенні» [43]. Погляди науковців у визначенні мети соціально-педагогічної діяльності доповнюють одне одного.

У дослідженні ми будемо вести мову про соціального педагога як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності.

Як зазначає М.А. Галагузова, соціальний педагог – фахівець із соціально-педагогічної роботи з дітьми, батьками, молодіжними групами та об'єднаннями, з дорослим населенням в умовах загальноосвітніх і спеціалізованих закладів або місцем проживання. Він забезпечує спрямовану соціально-педагогічну допомогу і підтримку різним категоріям населення в процесі їх соціалізації; надає психолого-педагогічну допомогу сім'ї, різним виховним закладам, допомагає молодим в період їхнього соціального і професійного становлення [194, с.26].

Соціальний педагог виявляє сім'ї і дітей, які потребують соціально-медичної, юридичної, психолого-педагогічної, матеріальної та іншої допомоги, охорони морального психічного здоров'я; встановлює причини наявних у них труднощів, конфліктних ситуацій, в тому числі за місцем проживання й навчання, сприяє їх розв'язанню, забезпечує соціальний захист, організовує інтеграцію діяльності різних державних і громадських установ для надання економічної та соціальної допомоги дітям та молоді; надає допомогу в сімейному вихованні, проводить психолого-педагогічні, юридичні консультації з питань сім'ї та одруження, проводить виховну роботу з неповнолітніми дітьми, коригує асоціальну поведінку. Соціальний педагог

виявляє людей, які потребують опіки, отримання матеріальної соціально-побутової та іншої допомоги; організовує громадський захист неповнолітніх правопорушників, за необхідності – виступає в ролі їхнього суспільного захисника в суді; бере участь у роботі зі створення центрів для соціальної допомоги сім'ї (всиновлення, опікунства, соціальної реабілітації), притулків, молодіжних, підліткових, дитячих і сімейних центрів, клубів та асоціацій, об'єднань за інтересами і т.ін.; організовує і коригує роботу з соціальної адаптації і реабілітації осіб, які повернулись із спеціальних навчально-виховних установ та місць позбавлення волі.

Соціальний педагог за своїм професійним призначенням покликаний подолати проблему, своєчасно виявити і усунути причини, які породжують її, забезпечити превентивну роботу щодо негативних явищ, відхилень у поведінці. Тому йому необхідно засвоїти різні соціальні ролі і змінювати їх у практичній діяльності залежно від ситуацій.

Серед таких ролей Р.В. Овчарова виділяє: роль посередника (зв'язує ланку між особистістю і соціальними службами); захисника інтересів (проводить захист законних прав особистості); учасника спільної діяльності (спонукання людини до дії, соціальної ініціативи, розвиток здатності самому розв'язувати власні проблеми); духовного наставника (виявлення турботи про формування моральних загальнолюдських цінностей у соціумі); соціального терапевта (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога у розв'язанні конфліктних ситуацій); експерта (відстоювання прав підопічного, визначення методів допустимого компетентного втручання у розв'язанні його проблеми) [138].

Функціональний аспект діяльності соціального педагога вивчали О.В. Безпалько [10], В.Г. Бочарова [20], В.О. Моляко [128], В.А. Поліщук [157], В.М. Сидоров [183], Є.І. Холостова [227]. Для нас важливим є детальний розгляд цього аспекту, оскільки він дає можливість вибудувати структуру та охарактеризувати зміст професійних умінь, сформованість яких забезпечить компетентність фахівців у професійній діяльності.

В.А. Поліщук, обґрунтовуючи функції діяльності соціального працівника, визначає їх як її предметно-функціональну основу, підсилює необхідність їхнього

детального розгляду, оскільки «у студентів відсутнє чітке уявлення про свої майбутні професійні обов'язки, що різко знижує мотиваційну функцію процесу навчання» [158, с. 223].

Слід зазначити, що динамічність розвитку соціально-педагогічної діяльності, прагнення до чіткої орієнтації фахівців у виконанні обов'язків спонукає до розширення функцій цієї діяльності, а тому можна простежити різні підходи до їхнього визначення, класифікації та характеристик змісту. Диференціюючи соціально-професійну діяльність за видами, можна виділити такі функції: дослідницьку, управлінську та практичну. Так, О.В. Безпалько, М.А. Галагузова, Р.В. Овчарова визначають та характеризують діагностичну, прогностичну, комунікативну, профілактичну, соціально-пропедевтичну, корекційно-реабілітаційну, організаторську функції [10, 43, 138]. Є.І. Холостова цей перелік доповнює такими функціями, як правозахисна, соціально-медична, соціально-побутова [227]. В.М. Сидоров диференціює їх як базові (діагностична, прогностична, корекційна) та спеціальні (комунікативна, організаторська, правозахисна, превентивна, психотерапевтична, рекламно-пропагандистська, соціально-медична, соціально-економічна [183, с. 53].

Комунікативна функція діяльності соціального педагога забезпечує налагодження взаємодії особистості, соціальної групи та державних і недержавних організацій, що виступають клієнтами, волонтерами, спонсорами та партнерами соціального педагога.

Організаторська функція характеризує соціально-педагогічну діяльність з погляду соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами і представниками споріднених професій.

Прогностична функція в соціально-педагогічній діяльності виконує змістово-цільові (стратегічні) та організаційно-методичні (тактичні) завдання. Насамперед, це передбачення результативності зусиль соціального педагога щодо різних аспектів його професійної діяльності. З іншого боку – це ідеальне «прогривання варіантів» різноманітних технологій соціально-педагогічної діяльності та вибір серед них тих, що зможуть забезпечити максимальну результативність за розумних витрат зусиль і часу.

Діагностична функція виявляє окремі соціальні аномалії в певному мікросоціумі, індивідуальні та специфічні особливості клієнта чи певної групи, конкретизує проблему, дає змогу адекватно розв'язувати соціально-педагогічні завдання.

Охоронно-захисна функція спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей і молоді на основі державних та міждержавних документів з метою забезпечення гарантованих їм прав та умов життєдіяльності.

Попереджувально-профілактична функція має на меті, в першу чергу, виявлення причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб, запобігання та обмеження асоціальних явищ, забезпечення умов для формування соціально позитивної спрямованості особистості.

Корекційно-реабілітаційна функція полягає в роботі щодо зміни та вдосконалення особистих якостей клієнта, особливостей життєдіяльності, у створенні умов для розвитку потенційних можливостей осіб з функціональними обмеженнями, активному залученні їх до участі в суспільному житті.

Соціально-терапевтична функція спрямована на вчасне подолання кризових ситуацій та проблем клієнта на основі самоусвідомлення особистістю ставлення до себе, близьких та навколишнього середовища [10, с. 50-53].

Як бачимо, соціально-педагогічна діяльність є поліфункціональною і потребує у конкретній ситуації виконання окремих функцій одночасно. Окрім цього, ці функції органічно взаємопов'язані і в єдності відображають специфіку професійної діяльності соціального педагога.

Характеризуючи професійну діяльність соціального працівника та його функції, В.М. Сидоров, І.М. Лавриненко виділяють два підходи: спектральний і процесуальний. Вони характеризують їх за принципом «від загального до конкретного», а саме: спектральний підхід передбачає дії соціального працівника через сукупність конкретних дій (спектр функцій), процесуальний реалізується як частинка сукупності дій, наприклад, взаємодія з клієнтом – визначення проблеми, планування дій з метою її розв'язання, реалізація та оцінка результату [183].

Науковці О.В. Безпалько, З.І. Зайцева, Л.І. Міщик розглядають соціально-

педагогічну діяльність як «систему соціально-педагогічної роботи з надання допомоги людині, сім'ї, групі осіб, котрі потрапляють у складну ситуацію, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки» [183, с. 15]; С.Я. Беляєва, Н.М. Гайдук, Л.Є. Клос, С.Г. Ставкова визначають її, як «забезпечення освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, передавання індивідові (і засвоєння ним) соціального досвіду людства, знаходження чи відновлення соціальної орієнтації, соціального функціонування [200, с. 35]; М.А. Галагузова характеризує це поняття, як «...створення соціальних умов для повноцінної життєдіяльності та розвитку різних категорій населення (захист конституційних прав, свобод, інтересів, задоволення культурних та духовних потреб)» [194, с. 6].

Усі ці визначення висвітлюють основне призначення такого виду діяльності, як допомога, підтримка, захист людини, що цього потребує, а також її соціалізація. Вищезазначені характеристики дають можливість визначити особливості соціально-педагогічної діяльності. Соціально-педагогічна діяльність спрямована на реалізацію ідей соціальної політики держави. Саме цей вид діяльності показує реальні можливості суспільства і держави у сфері захисту, підтримки і допомоги людині. Соціально-педагогічна діяльність дозволяє своєчасно діагностувати, виявляти і виважено впливати на відносини в соціумі, чим і забезпечує педагогічно доцільну організацію взаємодії індивіда із середовищем. Особливість соціально-педагогічної діяльності в тому, що вона спрямована на виявлення на подолання причин дезадаптації людини у соціальному середовищі, а це потребує вивчення її як особистості, оточення, в якому вона перебуває, визначення тих факторів, які спричиняють цю дезадаптацію, правильне спрямування дій на подолання проблем, які стали джерелом дискомфорту у соціумі. Окрім цього соціально-педагогічна діяльність спрямована на координацію зусиль різних соціальних інститутів у подоланні проблем, які виникли у людини (правових, медичних, соціально-психологічних, соціально-економічних, адміністративних).

Соціально-педагогічна діяльність за своєю сутністю споріднена із педагогічною, із якої виокремилась і має свої особливості. Щоб виявити

педагогічний і соціальний аспекти, їхні відмінні риси, співставимо ці види діяльності. Спираючись на праці Ю.К. Бабанського [8], В.О. Сластьоніна [189], визначимо поняття педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [188, с. 24].

Педагогічна діяльність здійснюється планомірно-систематично, оскільки всі діти повинні пройти певні освітні рівні, тобто вона спрямована на всіх дітей. Порівняльний аналіз педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, проведений М.А. Галагузовою [43] демонструє особливості соціально-педагогічної діяльності та відмінності з педагогічною (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльний аналіз педагогічної і соціально-педагогічної діяльності

Вид професійної діяльності	Мета діяльності	Характер діяльності	Об'єкт діяльності	Установи де здійснюється діяльність
Педагогічна діяльність	Передача соціокультурного досвіду	Програмно-нормативний, безперервний	Всі діти	Освітні установи
Соціально-педагогічна діяльність	Допомога в соціалізації дитини	Адресний, локальний	Дитина з проблемами соціалізації	Освітні установи, соціально-педагогічні установи, соціальні служби

Структурно-функціональний підхід у соціально-педагогічній діяльності дав можливість виокремити часткові дії, а кожна часткова дія виконує конкретну функцію і відповідає певній меті. Змістовий аналіз діяльності дозволив визначити її особливості і перевести окремі соціально-педагогічні вміння, описані змістовно, на узагальнену функціональну структуру професійної діяльності. Спираючись на вищезазначене, ми визначаємо, що професійні вміння соціального педагога – це сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямовані на реалізацію описаних функцій професійної діяльності.

Дослідники у галузі соціально-педагогічної діяльності О.В. Безпалько,

М.А. Галагузова, І.Д. Зверєва, Р.В. Овчарова, Є.І. Холостова диференціюють професійні вміння за функціями.

Р.В. Овчарова класифікує їх таким чином: загальнопедагогічні (комунікативні, організаторські, аналітичні, педагогічні, саморегуляції); прикладні (дослідницькі, соціально-педагогічні, соціально-творчі, соціально-медичні, соціально-правові, соціально-психологічні, соціально-економічні) [138, с. 41].

Т.П. Цюман поділяє вміння:

- за циклом загальнопрофесійних дисциплін, володіючи такими вміннями, соціальний працівник повинен забезпечити посередництво з одного боку між особистістю і сім'єю, а з іншого – між різними громадськими і державними структурами; забезпечити зв'язок між особистістю і мікросередовищем, дітьми та дорослими, сім'єю та суспільством; впливати на стосунки між людьми та ситуацією в малій групі, стимулювати клієнта до виконання соціально значущої діяльності; працювати в умовах неформального спілкування, сприяючи ініціативі та активній життєвій позиції клієнта; надавати психологічну характеристику особистості, інтерпретувати власний психічний стан; володіти прийомами психодіагностики і психічної саморегуляції; вести організаційно-управлінську, дослідницьку, аналітичну, науково-педагогічну і практичну роботу на різних об'єктах професійної діяльності; надавати першу медичну допомогу;

- за циклом спеціальних дисциплін, соціальному працівникові потрібно володіти методикою і технологією соціального прогнозування та проектування, використовувати одержані знання в реальних проектах; володіти процедурою і методами соціальних інновацій, творчо використовувати інновації в практиці соціальної роботи, застосовувати набуті знання для розв'язування сучасних проблем зайнятості населення, вести соціальну роботу серед безробітних, надавати їм моральну та матеріальну підтримку, допомагати у працевлаштуванні; використовувати поглиблені знання спеціальних розділів психології та педагогіки соціальної роботи, вести соціальну роботу з урахуванням сучасної етнографічної та демографічної ситуації; володіти методикою дослідницької роботи у процесі аналізу конкретних явищ чи дій у соціальній сфері, використовувати і впроваджувати одержані результати досліджень [198, с. 211].

Така класифікація допоможе нам значно розширити зміст професійних умінь,

адже їх можна віднести до групи когнітивних умінь соціального педагога.

Глосарій професійних умінь майбутнього фахівця визначає І.Л. Холковська в рамках готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності і розглядає їх на технологічному рівні. Дослідниця класифікує їх таким чином: гностичні, проєктивні, комунікативні, організаційні [226, с. 243].

О.В. Безпалько та А.Й. Капська також окреслили суть та зміст умінь, використовуючи структурно-функціональний підхід. Вони визначають їх таким чином: організаторські, прогностичні, охоронно-захисні, діагностичні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні вміння [10, 197].

Саме цю класифікацію умінь ми взяли за основу, доповнивши їх переліком таких умінь, як когнітивні, рефлексивні й уміння саморегуляції і диференціювали як загальнопедагогічні та спеціальні. Ми погоджуємося із думкою Д.С. Мазохи, що виокремлення рефлексивних умінь зумовлено тим, що аналіз результатів педагогічної діяльності без ретельного аналізу умов їх одержання не може вважатися нормою. Когнітивні вміння пов'язані із теоретичною готовністю вчителя, і визначаються не лише певною сумою соціально-педагогічних та соціально-психологічних знань, але й виявляються в узагальненому вмінні педагогічно мислити: розділяти соціально-педагогічні явища на складові; осмислювати кожну частину у зв'язку з цілим; знаходити у соціально-педагогічній теорії ідеї, висновки, що відповідають логіці явища; знаходити основну педагогічну проблему і способи її розв'язання [104]. У діяльності соціального педагога особлива роль належить умінню регулювати власні дії, почуття, емоції. Відповідно, ми виділяємо ще один блок умінь – саморегуляцію: вміння володіти своїм організмом, керувати емоціями, настроєм, діями, збудженням творчого самопочуття, технікою мовлення.

До загальнопедагогічних ми віднесли когнітивні, комунікативні, організаторські, прогностичні, діагностичні, рефлексивні та вміння саморегуляції. До спеціальних – охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні. Перелік та зміст цих умінь включає в себе:

1. Когнітивні – розділяти соціально-педагогічні явища на складові елементи; осмислювати кожну частину у зв'язку з цілим; знаходити у соціально-педагогічній теорії ідеї, висновки, що відповідають логіці явища; знаходити основну педагогічну

проблему і способи її розв'язання. проектувати кінцевий результат соціально-педагогічної діяльності; аналізувати одержані результати у зіставленні з вихідними даними, висувати нові завдання, аналізувати недоліки власної професійної діяльності, творчо переробляти необхідну інформацію, здійснювати пошук, сприйняття і відбір інформації.

2. Комунікативні – здійснювати комунікативну презентацію, добирати адекватні прийоми комунікативного впливу, виступати каталізатором спілкування, попереджати та долати конфліктні ситуації, добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування.

3. Організаторські – визначати пріоритетні напрями діяльності, правильно розподіляти функціональні обов'язки учасників процесу соціалізації, планувати основні етапи майбутньої діяльності, координувати та коригувати діяльність учасників, налагоджувати співпрацю і партнерство з різними виховними структурами.

4. Прогностичні – дотримуватись принципів наступності, систематичності, достовірності під час створення низки прогнозів, доцільно оперувати різновидами прогнозування, будувати адекватний прогноз відповідно до конкретної соціально-педагогічної ситуації, аналізувати особливості соціалізації особистості, враховувати специфіку різних соціальних груп у процесі створення прогнозу професійної діяльності.

5. Діагностичні – визначати пріоритетні напрями та об'єкти психолого-педагогічної діагностики, добирати оптимальний діагностичний інструментарій, розробляти програму психолого-педагогічного діагностування як окремої особистості, так і мікрогруп, аналізувати та узагальнювати результати діагностичної роботи, використовувати результати діагностування в проектах професійної діяльності.

6. Рефлексивні - аналізувати власні судження, вчинки і в кінцевому результаті – діяльність (правильність постановки мети та завдань; ефективність вибраних форм, методів, прийомів, засобів діяльності; причини успіхів та недоліків, помилок та труднощів у процесі діяльності).

7. Саморегуляції – керувати та контролювати власні думки, дії, емоції в будь-

якій ситуації; керувати власним настроєм; висувати до себе вимоги; долати нервово-психічні навантаження; поступатись власними інтересами заради інтересів підопічних; знімати психологічне напруження.

8. Охоронно - захисні – володіти механізмами правового захисту дитини в різних соціальних інститутах, використовувати комплекс правових норм для захисту прав дітей та молоді, застосовувати заходи державного примусу щодо осіб, які допускають протиправні дії стосовно об'єктів соціальної роботи, створювати умови для підтримки віри клієнта в можливість досягнення позитивних результатів, інформувати представників різних груп про їхні права та соціальні гарантії.

9. Попереджувально – профілактичні – володіти психокорекційними прийомами впливу на особистість, організовувати індивідуальні, групові, масові форми профілактичної роботи, організовувати соціально-позитивну діяльність підлітків та молоді через участь у різноманітних позанавчальних закладах, клубах, секціях, гуртках тощо, пропагувати здоровий спосіб життя, виявляти групи ризику серед підлітків та молоді, володіти способами та формами профілактичної роботи з різними соціальними групами.

10. Корекційно - реабілітаційні – надавати допомогу особам, що потребують соціальної реабілітації та адаптації, здійснювати корекційно - реабілітаційну роботу з різними соціальними групами, прогнозувати та планувати життєвий шлях об'єкта соціальної реабілітації, налагоджувати зв'язки зі всіма можливими суб'єктами корекційно - реабілітаційної допомоги.

11. Соціально - терапевтичні – здійснювати домедичну соціально-терапевтичну допомогу; доцільно застосовувати різноманітні форми психолого-педагогічної терапії; проводити індивідуальні та групові терапевтичні зустрічі, залучати працівників різних соціальних інститутів до надання допомоги особистості.

Різноманітність та багатоплановість роботи соціального педагога забезпечують різні види діяльності, які спрямовані на виявлення специфічних властивостей та рис особистості. Зміст умінь залежить від цілей підготовки майбутніх фахівців. Їх можна реалізувати через виконання таких завдань: оволодіння системою спеціальних та психолого-педагогічних знань; оволодіння

системою професійних умінь або сукупністю окремих діяльностей, які входять у професійну; формування психічних властивостей особистості майбутнього фахівця.

Цінним надбанням з розробки теорії умінь є дослідження Г.О. Атанова, який розглядає вміння як систему, структура якої аналізується як в горизонтальному, так і у вертикальному напрямках. Структуроутворювальним чинником по вертикалі є послідовність формування умінь. Для кожного вміння можна побудувати піраміду більш деталізованих умінь, які зумовлюють формування цього вміння. Основою для побудови системи умінь є їхній ієрархічний характер, який полягає в тому, що в процесі навчання будь-яке вміння може бути сформоване, якщо той, хто навчається, вже оволодів певним набором умінь [7]. У формуванні професійних умінь можна застосувати цей підхід, якщо за вертикаллю зазначено перелік умінь, якими необхідно володіти соціальному педагогу, тоді у горизонтальному напрямі можна побудувати ланцюжок умінь від вищого порядку до найвищого. Причому, щоб сформувати вміння вищого ряду, необхідно оволодіти попередніми на рівні навичок.

Формування професійних умінь соціального педагога уявляється як поступове набуття способу виконання складних комплексних дій. Вони є складовими професійної діяльності та компетентності соціального педагога.

Формування професійних умінь майбутнього фахівця як процес передбачає систему організаційних, соціально-педагогічних, методичних заходів, що послідовно і безперервно здійснюються у навчальний і позанавчальний час [179, с. 44].

Поняття «система» (від гр. *systema* – ціле, що складене з частин) означає цілісність, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин [127, с. 118]. Як зазначає М.А. Галагузова, система професійної підготовки соціальних педагогів є освітньою багатоступеневою системою, що складається із взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів (структурного, змістового, функціонального, технологічного, особистісного), організаційно-процесуальна і структурно-змістова сторони якої спрямовані на неперервне особистісне і професійне становлення, розвиток, самореалізацію соціального педагога [43]. Їх автор виділяє п'ять: структурний (структура неперервної професійної освіти); функціональний (діяльність соціальних педагогів); технологічний (модель навчання соціальної педагогіки) та особистісний (професійна готовність майбутнього

соціального педагога). У кожному із компонентів системи професійної підготовки професійні вміння визначають як часткові цілі, завдання і розглядають як результат. Загалом це утворює цілісну систему формування професійних умінь.

Процес формування професійних умінь ми розглядаємо, використовуючи дослідження П.Я. Гальперіна [45], Н.Ф. Талізінної [208] про поетапне засвоєння дій, де визначається мотиваційна, орієнтувальна, виконавча і контрольна-коригувальна їх частини. Якщо вміння, це засвоєний людиною спосіб дії, тоді вищезазначені етапи можна розглядати як процес формування умінь.

Рушійною силою будь якої дії є мотив усієї діяльності, складовою якої є часткова дія. Проте, як зазначає Г.О. Атанов, завжди потрібно прагнути до створення «локальної» мотивації самої дії, і кращим засобом для цього є особистий план того, хто навчається [7].

Психологи Л.С. Виготський, І.А. Зимня, Б.Ф. Ломов виділяють два типи мотивації: зовнішню і внутрішню. Для успішного формування професійних умінь необхідно розвивати, в першу чергу, внутрішню мотивацію, що пов'язана з потребами у самовизначенні, компетентності, при умові, що чинники, які регулюють процес діяльності, виходять із особистісного «Я». Розвитку внутрішньої мотивації сприяє надання студенту права вільно вибирати завдання і спосіб діяльності, забезпечувати новизну, нестандартність у процесі викладу навчального матеріалу та в період практики [37, 68, 102].

Цільовий компонент передбачає усвідомлення відповідальності за прогнозування діяльності та виражається у плануванні дій і створенні її мисленнєвого образу. За Ю.І. Машбіцем, орієнтувальна частина складається із двох компонентів орієнтації, що складає змістову та виконавську частину. Орієнтування забезпечує виділення властивостей і якостей об'єктів професійної діяльності, суттєвих для їх перетворення. Орієнтація на виконавську частину спрямована на вироблення плану діяльності, на визначення алгоритму дій. Таким чином, орієнтувальна частина покликана забезпечити не лише виконання діяльності, а й вибір одного із можливих варіантів її виконання.

Н.Ф. Талізінна виділяє три типи орієнтувальної основи дії. Перший тип характеризується неповним уявленням про майбутню дію, виділенням орієнтирів методом проб і помилок. У цьому випадку дії формуються повільно, з великою

кількістю помилок. Другий тип орієнтувальної основи дії характеризується наявністю всіх необхідних умов, проте ці умови подані у готовому вигляді. Формування дій проходить швидко і без помилок. Проте сфера використання обмежується лише за визначеними або подібними умовами. Орієнтувальна основа третього типу складається учасником дії самостійно. При цьому дії властива швидкість і безпомилковість, стійкість і можливість виконання за нових умов [208].

Щоб засвоїти спосіб дії, необхідно, щоб він ґрунтувався на певній сукупності знань. Знання створюють той фундамент, на якому базуються професійні вміння майбутнього фахівця. Способи дій у процесі оволодіння новим матеріалом складають свою структуру: сприйняття – розуміння – засвоєння.

В операційному компоненті передбачено організацію практичної діяльності, що забезпечує перетворення об'єктів дії. Характер такого перетворення визначається змістом дії.

Регулювально - контрольний компонент діяльності включає перевірку правильності результатів на змістово-операційному етапі. Контроль означає спрямування на усвідомлення власної діяльності і на випадок помилки – її корекції. Реалізуючи завдання цього етапу, студент аналізує виконання діяльності, установлює факт розв'язання конкретних завдань, відмічає успіхи та невдачі, з'ясовує їхні причини, проводить корекцію. Регулювально-контрольний компонент характеризується такими прийомами та способами, які спрямовані на саморегуляцію діяльності. Невід'ємною частиною цього процесу є самоконтроль – вміння аналізувати успіхи та недоліки власної діяльності і здійснювати відповідну корекцію. А це, у свою чергу, потребує від студента складних умінь для відбору виду діяльності, відповідно до мети, самоорганізації.

Проведений аналіз класифікацій умінь свідчить про наявність різних точок зору і підходів до виділення в них системи професійних умінь. В основу класифікації умінь, зважаючи на розмаїття підходів до їхнього виділення, покладено логіку діяльності соціального педагога під час здійснення навчально-виховного процесу. Формування професійних умінь ми розглядаємо як поетапний процес, який включає у себе мотиваційний, орієнтувальний, виконавчий і контроль-коригувальний складові.

1.2. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів

Професійні вміння соціального педагога, як було зазначено вище – це сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямованих на реалізацію функцій діяльності соціального педагога.

З метою визначення результативності роботи з формування професійних умінь майбутнього соціального педагога необхідні: цілеспрямоване тривале і постійне спостереження за характеристиками показників цього психічного утворення; проведення кількісного та якісного аналізу сформованості умінь у конкретних діях майбутніх фахівців, визначення їх змін у часі; прогнозування змін загалом. На початковому етапі дослідження, використовуючи теоретичне обґрунтування проблеми, ми з'ясувати критерії, показники та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів, підготували комплекс методів, за допомогою яких виявляли стан сформованості цього психічного утворення. Виявлення рівнів сформованості професійних умінь дасть можливість визначити методичні, організаційні, соціально-педагогічні заходи, які найкраще забезпечать результативність процесу. Саме питання про критерії, показники та рівні є визначальними у дослідженні психолого-педагогічних, соціально-педагогічних проблем.

В енциклопедичних виданнях критерій трактують як «мірило» для визначення оцінки предмета або явища; ознаку, взяту за основу класифікації, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка або класифікація чого-небудь, визначається значущість або незначущість у стані об'єкта [226, с. 174].

Критерій – це стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном. У процесі вивчення критеріїв важливим є визначення їхніх показників. Показник є компонентом критерію, конкретним, типовим виявленням однієї із суттєвих сторін об'єкта, за яким можна встановити наявність якості та рівень його розвитку.

Показник соціально-педагогічної діяльності передбачає:

- у своєму значенні, ступені розвитку (зміни) відповідного явища, (процесу) соціальної роботи, якісно-оцінну характеристику стану об'єкта, його характеристик, ознак тощо;

- ступінь розвитку, який вказує на міру або межі інтенсивності, інші особливості виявлення якості [226].

У визначенні показників ми дотримувались таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об'єкта; на результативність, ефективність показників.

Рівень – це ступінь досягнення у чому-небудь [137, с. 128]. У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості професійних умінь.

Рівень сформованості професійних умінь значною мірою залежить від деяких характеристик особистості соціального педагога (мотивів діяльності, його світогляду, професійної спрямованості, моральних якостей тощо), знань психології людини, педагогіки, здатності органічно поєднати ці дві сторони єдиного процесу.

Розробляючи критерії, показники та рівні сформованості, ми проаналізували дослідження О.О. Абдуліної [1], Г.А. Засобіної [66], Н.В. Кузьміної [93], Р.В. Овчарової [138], В.О. Сластьоніна [188].

О.О. Абдуліна виокремлює чотири рівні сформованості педагогічних умінь: низький (репродуктивний), середній (репродуктивно-творчий), високий (творчо-репродуктивний), найвищий (творчий). При цьому вона підкреслює, що основними шляхами формування професійних умінь у студентів є: засвоєння психолого-педагогічних знань у процесі навчання; розвиток педагогічного мислення у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу; формування вмінь і навичок у процесі регулярної практичної роботи студентів з дітьми, починаючи з першого курсу [1].

Н.В. Кузьміна виділяє репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний, творчий рівні умінь [93].

Г.А. Засобіна визначає такі рівні сформованості умінь: первісне вміння

(людина знає зміст цього виду діяльності і за необхідності може відтворити визначену поступовість або систему дій при незначній допомозі наставника); низький рівень (людина самостійно виконує відому їй поступовість дій, відсутня перенесеність); середній рівень (людина вільно володіє відомою їй системою дій, але важко переносить її на інший вид діяльності); високий рівень (самостійний вибір необхідної системи дій у різних ситуаціях, але зі значними зусиллями; наявність можливості переносу в середині певної обмеженої сфери діяльності); досконале вміння (вільне володіння різними системами дій, широке перенесення їх на інші види діяльності, легкість у виконанні діяльності) [66, с. 45].

Важливими для визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійних умінь є дослідження Б. Г. Ананьєва [4], О. О. Бодальова [16], П. Я. Гальперіна [45], О. М. Леонтьєва [98], Б. Ф. Ломова [102], А. В. Петровського [150], С. Л. Рубінштейна [176], які присвячені психології праці педагога та психологічній структурі умінь. Використовуючи дослідження Н. Ф. Талізінної, П. Я. Гальперіна про поетапне засвоєння дій, у яких визначено мотиваційну, орієнтувальну, виконавчу і контрольну-регулюючу частини, ми розробили критерії сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів, а саме:

1. Наявність мотивів професійної діяльності. Основні показники: стійкість, інтенсивність, вираженість.
2. Наявність у студента знань про зміст та поетапність видів професійної діяльності. Основні показники: міцність, глибина, повнота.
3. Здатність виконувати професійні дії. Основні показники: повнота виконаних дій, гнучкість, мобільність, стійкість, оперативність, якість, завершеність.
4. Здатність до самоконтролю та регуляції дій. Основні показники: адекватність, мобільність, доцільність.

Розробляючи рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів, ми спиралась на структуру психології вмінь (табл. 1.2), подану у тлумачному словнику психологічних термінів в українській мові [214, с. 145].

Психологія вмінь

Етапи	Психологічна структура
1. Першочергове вміння	Осмилення мети дії і пошук способів його виконання, що спираються на раніше набуті знання і навички; діяльність виконується шляхом проб і помилок
2. Недостатньо уміла діяльність	Знання про способи виконання дії і використання раніше набутих, не специфічних для даної діяльності навичок
3. Окремі загальні вміння	Низка окремих високорозвинених але окремих умінь необхідних у різних видах діяльності (вміння планувати свою роботу, організаторські вміння)
4. Високорозвинене вміння	Творче використання знань і навичок певної діяльності; усвідомлення не тільки мети, але й мотивів вибору способів їх досягнення.
5. Майстерність	Надійне творче використання різних умінь

З метою оцінки рівня сформованості знань і умінь, ми використали також концепцію рівнів засвоєння діяльності В.П. Беспалька. Він виділив чотири послідовних рівні. Перший (учнівський), який дозволяє учням відрізнити предмет серед інших предметів. Другий (алгоритмічний), який характеризується можливістю учнів відтворити засвоєне. Третій (евристичний) характеризується виконанням учнями професійної діяльності (дій і операцій з опорою на керівництво). Четвертий (творчий) дозволяє виконати дії самостійно. Рівні сформованості умінь повинні відображати суб'єктивний досвід студентів у здійсненні професійних функцій соціального педагога, показувати зміни в рівні розвитку особистості в цілому і сформованості професійних умінь зокрема [12].

Нами визначено чотири рівні сформованості професійних умінь: початковий, задовільний, достатній, оптимальний.

Перший рівень – початковий, свідчить про ознайомлювальний характер діяльності студента. Знання про зміст та поетапність виконуваних дій поверхові. У практичній діяльності допускає неточність виконання ряду дій і операцій, може відтворити визначену поступовість або систему дій лише за допомогою викладача. Не сформовані мотиви професійної діяльності. Студент не може самостійно контролювати та регулювати дії.

Другий рівень – задовільний, свідчить про репродуктивний характер діяльності студента, який виявляється в тому, що практикант самостійно виконує визначену

поступовість дій, проте відсутня перенесеність. Студент не виходить за рамки відомих прийомів, а діє лише за зразком. Мотиви діяльності слабо виражені, нестійкі, низької інтенсивності. Такий практикант висловлює пасивне ставлення до процесу оволодіння педагогічними вміннями, виявляє труднощі в ситуаціях, які потребують рецензування, аргументації, аналізу, не може дати адекватну оцінку власним діям.

Третій рівень – достатній. Мотивація позитивна, проте нестійка. Рівень сформованості професійних умінь свідчить про конструктивний характер діяльності студента, виявляється в оволодінні психолого-педагогічними знаннями щодо способів виконання дій. Студент самостійно вибирає алгоритм дій у різних ситуаціях, але зі значними зусиллями. У нього наявні можливості переносу в середині певних видів діяльності. Він виконує завдання і творчо розв'язує їх, проте ці розв'язання ще наближені до зразків, які дає викладач. Припускається незначної кількості помилок, виконуючи деякі дії за допомогою викладача, наставника. Ситуації, які вимагають рецензування, аргументації, аналізу, переважно не викликають труднощів, виявляється здатність до адекватної самооцінки власних дій.

Четвертий рівень – оптимальний, при якому вміння виявляються яскраво, стійко; рівень сформованості професійних умінь свідчить про творчий характер діяльності студента, виконані ним завдання і розв'язання їх вирізняються оригінальністю. Для практичної діяльності характерні високий рівень самостійності, безпомилкове виконання дій, здатність до перенесення вмінь на інші види діяльності, легкість у її виконанні. У студента спостерігається стійка позитивна мотивація до процесу оволодіння професійними вміннями. Ситуації, які потребують рецензування, аргументації, аналізу, не викликають труднощів. Здатність до адекватної самооцінки яскраво виражена.

За допомогою цих рівнів ми оцінювали сформованість умінь студентів, які проходили педагогічну практику в рамках традиційної програми.

Можливість реалізації названих груп умінь у діяльності соціального педагога повністю залежить від певних професійних та індивідуальних властивостей особистості соціального педагога: високого рівня емоційної контактності, готовності до співробітництва, здатності до гуманних стосунків, високого рівня моральної культури, розвитку чуттєвої сфери тощо.

Ми акцентуємо увагу на тому, що виникають складнощі під час визначення сформованості професійних умінь, оскільки мета, завдання, зміст соціально-педагогічної діяльності є багатоаспектними, складними, об'ємними, а тому нелегко їх переводити на мову об'єктивних показників. Технологія цього виду діяльності важко піддається стандартизації та вимірам, тому ми прагнули конкретизувати характеристику кожної групи умінь, що б максимально повно розкривала їхній зміст. Для забезпечення об'єктивності ми порівнювали одержані дані із попередніми, застосовували адекватні методики та відповідні засоби вимірювання. Для визначення рівнів сформованості професійних умінь майбутнього соціального педагога ми використали методику МПЦК І.К. Шалаєва у співвідношенні з кваліфікаційною характеристикою соціального педагога В.О. Сластьоніна, М.А. Галагузової [226, с 243]. На основі визначеного нами переліку та змісту професійних умінь, поданого у розділі 1. п. 1.1., ми згрупували їх в 11 блоків умінь: когнітивні, комунікативні, організаторські, прогностичні, діагностичні, рефлексивні, саморегуляції, охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні.

Ми подаємо їх у вигляді 11 таблиць (додатки А-О). Під час діагностування були використані такі методики, як анкетування, тест В.Ф. Ряховського – оцінки комунікативних умінь, тест на самооцінку, самоконтроль, шкала оцінки потреб у досягненні, оцінка мотивації ставлення, які враховувались при експертному оцінюванні керівником практики ВНЗ, наставником із соціальної установи, де студент проходив соціально-педагогічну практику, а також брали самооцінку студента.

Для об'єктивності рівня сформованості професійних умінь ми обчислювали інтегративний показник за таким правилом: кожний із групи експертів (один від колективу установи, де студент проходить практику (П); один експерт від викладачів, які готували студентів до соціально-педагогічної діяльності (В); сам студент, якого атестують – самооцінка (С) оцінює студента за десятибальною системою (табл 1.3). Після цього визначається об'єктивне значення сформованості професійних умінь за формулою

$$D = \frac{3(P + B + C)}{11} \quad (1.1)$$

Рівні професійних умінь

Інтервали показника (у балах)	Рівні професійних умінь
9-10	Оптимальний
6-8	Достатній
4-5	Задовільний
0-3	Початковий

Діагностування проводили у трьох експериментальних та в трьох контрольних групах з першого по п'ятий курс протягом п'яти років навчання студентів у ВНЗ. У констатувальному експерименті взяли участь 182 студенти.

На першому курсі ми виявляли, наскільки студенти мають уявлення про професійні вміння. З цією метою ми провели анкету такого змісту:

1) назвіть, якими вміннями необхідно оволодіти майбутньому соціальному педагогу;

2) який зміст ви вкладаєте у комунікативні, прогностичні, когнітивні, організаторські, охоронно-захисні, корекційно-діагностичні, попереджувально-профілактичні, соціально-терапевтичні вміння;

3) як би ви співвіднесли названі вміння із майбутньою професійною діяльністю.

На першому курсі відзначається поверховий рівень уявлень студентів про професійні вміння. Лише 0,5 % студентів могли охарактеризувати зміст умінь, 3% – співвіднести із майбутньою професійною діяльністю.

Отже, студенти першого курсу, в основному знаходяться на початковому рівні сформованості професійних умінь. На третьому і п'ятому курсах ця цифра, відповідно, збільшується, оскільки проходить поступове розширення та поглиблення знань про соціально-педагогічні категорії, поняття, процес, технологічні операції.

На третьому курсі ми вивчали, наскільки студент може відбирати, аналізувати та синтезувати навчальний матеріал для побудови мисленнєвого образу дії, здійснювати порівняння, встановлювати подібність та різницю із раніше вивченими структурними одиницями. На четвертому – п'ятому курсах ми визначали, наскільки знання про професійні вміння стали усвідомленими, тобто набули особистісного

смыслу (табл. 1.4). Це визначалось відповідно до того, як студент зумів мисленнєво змодельовати дії на основі уявлення та розуміння змісту професійної діяльності. Розумові дії включали власні приклади (модельовання ситуацій, образів, схем, характеристик тощо).

Таблиця 1.4

Формування знань студентів про професійні вміння

Рівні Курс	Уявлення				Розуміння				Усвідомлення			
	Оптимальний	Достатній	Задовільний	Початковий	Оптимальний	Достатній	Задовільний	Початковий	Оптимальний	Достатній	Задовільний	Початковий
1 курс	0,6	2,7	5,5	91,2	0	0,6	2,7	96,7	0	0	0,6	99,4
2 курс	1,7	5,5	8,2	84,6	0,6	2,7	4,4	92,3	0	1,7	8,2	90,1
3 курс	10,9	14,8	16,9	57,4	8,2	13,6	17,5	60,7	2,2	13,6	15,8	68,4
4 курс	16,9	21,3	33,9	8,2	20,8	23,6	27,9	27,7	10,9	40,4	31,2	17,5
5 курс	17,5	79,2	2,7	0,6	32,7	46,1	19,5	1,7	19,1	44,6	25,4	10,9

Визначальним показником у формуванні професійних умінь є ставлення студента до них. З цією метою ми дали можливість студентам висловити думку про те, як сформованість умінь впливає на професійну компетентність майбутнього фахівця. І, як результат, спостерігали позитивну кореляцію серед першокурсників – 31%, серед третьокурсників – 63%, п'ятикурсників – 83 %.

На запитання, з якою метою ви хочете розвивати професійні вміння, відповіді студентів були такими: бажання стати хорошим фахівцем – 63 %, реалізувати свої здібності у майбутньому – 38%, на професійному рівні допомогти підтримати людину – 28%, добитися кар'єрного росту в майбутньому – 45%, бути вільним, незалежним у діях – 21%, вплив на оплату праці майбутнього фахівця – 37%.

Дослідження показали, що на першому курсі переважають матеріальні та особистісні мотиви у 48% студентів, професійні, гуманні у 35% студентів; у студентів п'ятого курсу ці показники відповідно становлять 67% та 73%.

Важливим етапом констатувального експерименту є наявність умінь моделювати дії відповідно до заданої проблемної ситуації. Ми пропонували

студентам комплекс соціально-педагогічних ситуацій, які потребували розробки конкретних дій на основі проведеної діагностики, прогнозування, корекції тощо.

Результати цього дослідження ми диференціювали за чотирма рівнями:

Перший рівень – студенти правильно аналізують ситуацію, у них яскраво виявлена потреба і прагнення правильно моделювати дії, які здійснюються на основі аналізу суб'єктів ситуації, оточення, в якому перебуває суб'єкт, передбачають шляхи подолання проблеми, визначають неординарні способи корекції свідомості, почуттів і поведінки клієнта, виявляють самостійність у розв'язуванні проблеми.

Другий рівень – студент активно розв'язує проблему, логічно підходить до аналізу ситуації на основі заготовлених зразків, розв'язання проблеми, яке передбачає діагностування, проектування, корекцію, знаходить із раніше відомих способів, шляхів. Здатний до самооцінки та самоаналізу

Третій рівень характеризується розв'язанням проблеми з допомогою викладача. Студент вміє самостійно проаналізувати ситуацію, проте не може спрогнозувати дії, спланувати корекцію поведінки тощо.

Четвертий рівень – студент знає зміст діяльності, але не може використати знання у практичних діях, тобто тут відсутнє перенесення знань на конкретну ситуацію.

Як результат, 14,5% студентів третього курсу можна віднести до першого рівня, 32,2% – до другого, 24,2% – до третього, 29,1% – до четвертого; на п'ятому курсі ці результати, відповідно, були такими: 28,4%, 52,2%, 18,2%, 1,1%.

Дослідження свідчать, що лише четверта частина студентів першого курсу вміє вести спостереження, встановлювати диференційовані, індивідуалізовані проблеми клієнта, проводити аналіз та оцінювати об'єкти соціально-педагогічної роботи. Як показало оцінювання, лише 27% студентів третього курсу вміють передбачати розвиток подій, процесів, моделювати соціальну поведінку суб'єктів, визначати цілі та способи втручання соціального педагога у проблеми клієнта; 28% студентів уміють встановлювати контакти з тим, хто потребує допомоги і підтримки, уміє організовувати обмін інформацією, надавати допомогу у сприйнятті та розумінні іншої людини; 31% володіє прийомами стратегії і тактики співробітництва соціального педагога з клієнтами; 56% студентів четвертого та 76% студентів п'ятого курсів володіють

соціально-психологічними механізмами попередження та подолання негативних явищ, 41% виявляє вміння в організації соціально-терапевтичної, психолого-педагогічної допомоги, 36% можуть проводити консультування різного виду, коригування міжособистісних стосунків, надавати допомогу в соціальній реабілітації тим, хто потребує її; 43% виявили вміння з організації роботи щодо формування здорового способу життя, 37% – підготовці молоді до сімейного життя. Дослідницькі вміння виявили лише 21% респондентів. Особливі труднощі виникли у студентів під час визначення проблем з конкретних тем досліджень, добору аналізу наукових джерел, використання наукових методів збирання первинної інформації та її обробки.

Ми також дослідили рівень морально-гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога, і, як виявилось, особистісну готовність до виконання функцій соціального педагога показали лише 17% респондентів, назвали риси, які професійно необхідні для майбутнього фахівця, лише 28%. Серед названих рис домінували – відповідальність, доброзичливість, тактовність, толерантність, милосердя.

Це свідчить про низький рівень обізнаності студентів з цими поняттями та недооцінку їхньої ролі у майбутній професійній діяльності, в тому числі їхній вплив на формування професійних умінь.

Значні труднощі викликало у студентів визначення механізмів, які спонукають до виконання обов'язків. Лише 1,7% назвали сумління та дали вичерпну відповідь про цей внутрішній регулятор поведінки людини, близько 56% не змогли охарактеризувати ознаки сумління, 43% дали часткове пояснення цього поняття.

Нами було також досліджено рівень сформованості рефлексивних умінь майбутнього соціального педагога (самокритичність, уміння аналізувати власну діяльність, бачити успіхи і невдачі, об'єктивно оцінювати власні дії).

Слід відзначити, що із числа опитаних студентів першого, третього і п'ятого курсів трапилось 23% респондентів із завищеною самооцінкою, 18% – із заниженою, 48% – адекватно оцінюють власну діяльність. Студенти з адекватною самооцінкою прагнуть до співпраці, готові прийти на допомогу, у них розвинене почуття емпатії.

Проведене опитування показало, що вони правильно характеризують таку

рису, як витримка, 43% респондентів відповіли, що це вміння володіти своїм внутрішнім станом та поведінкою.

Рівень розвитку діагностичних умінь становить 22% на першому курсі і 63% на п'ятому курсі. Основні труднощі, з якими зіткнулися студенти – це аналіз та узагальнення результатів діагностичної роботи та їхнє використання в проектах професійної діяльності (додаток А, табл. А.2).

Як свідчать спостереження, опитування, експертне оцінювання роботи студентів, у період практики відзначається задовільний рівень розвитку прогностичних умінь майбутніх фахівців. У студентів виявилась низька здатність оперувати різними видами прогнозування, будувати адекватний прогноз відповідно до конкретної соціально-педагогічної ситуації, прогнозування особливостей соціалізації особистості. Якісний показник сформованості прогностичних умінь становить на першому курсі – 1,1%, на другому – 2,8%, на третьому – 12%, на четвертому – 41%, на п'ятому – 60% (додаток Д, табл. Д.1).

Організаторські вміння виявили лише 5% студентів 1 курсу, 12% – другого, 31% – третього, 61% – четвертого, 82% – п'ятого курсу.

Студенти відчували труднощі в координації та корекції діяльності соціально-педагогічного процесу, в налагодженні співпраці з різними соціально-виховними структурами.

Недостатній рівень розвитку організаторських умінь свідчить про те, що неналежно використовуються резерви навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Студентів недостатньо залучають до організації та проведення виховних заходів, не в повній мірі використовуються можливості студентського самоврядування, студенти рідко беруть участь у волонтерському русі (додаток Б, табл. Б.2).

Комунікативні вміння у студентів першого курсу розвинуті на недостатньому рівні, оскільки знання про способи виконання дії і використання раніше набутих знань не специфічні для даної діяльності. Тест на визначення комунікативності показав, що лише 11% студентів першого курсу вміють налагоджувати ділові та особистісні контакти, будувати взаємини з вихованцями на основі діалогу і співробітництва.

Значно вищий рівень цих умінь спостерігаємо на третьому, четвертому та п'ятому курсах: 24% – 3 курс, 56% – 4 курс, 77% – 5 курс (додаток Л, табл. Л.2).

Професійні вміння у реалізації корекційно-реабілітаційної функції виявились з такими результатами: перший курс – 16% студентів на задовільному рівні, решта на початковому; п'ятий курс – 24% студентів на оптимальному рівні, 56% – на допустимому, 16% – на задовільному, 4% – початковому (додаток М, табл. М.2).

З метою визначення рівня розвитку координаційно-організаційних умінь майбутніх соціальних педагогів ми вивчали, наскільки студент може організувати соціально значущу діяльність дітей й підлітків у відкритому мікросередовищі, впливає на розумну організацію дозвілля, вміє включати дітей у різні види виховної діяльності, вміє організувати колективну творчу діяльність дітей, разом із дорослими координує діяльність усіх суб'єктів соціального виховання, взаємодіє з органами соціального захисту й допомоги, вміє бути учасником спільної діяльності, не відокремлюючи себе від вихованців й залишаючись при цьому керівником. Як результат, на оптимальному рівні виявилась – 23,5% студентів, достатньому – 56,6%, задовільному – 18,8%, початковому – 1,1% .

Як показали результати констатувального експерименту, виявляти вміння, реалізуючи охоронно-захисну функцію, здатні лише 26 % третього курсу, 38 % – четвертого, 45 % – п'ятого. Низький рівень спостерігається у володінні механізмами правового захисту, використанні комплексу правових норм для захисту прав та молоді (додаток К, табл. К.2). Основна причина такого результату – низька обізнаність студентів з міждержавними документами про права підлітків та молоді, змістом діяльності основних соціальних інститутів, що реалізують охоронно-захисну функцію особистості, основами української правової системи та законодавства.

Попереджувально-профілактичні вміння виявлялись на оптимальному, допустимому, задовільному та початковому рівнях у студентів третього, четвертого і п'ятого курсів. Їхні показники, відповідно, становлять: третій курс – 1,2%, 26,6%, 21,6%, 50,6%; четвертий курс – 7,2%, 25,5%, 49,1%, 18,2%; п'ятий курс – 10,6%, 36,1%, 52,2%, 1,1%. Студенти в основному теоретично правильно моделюють способи та форми профілактичної роботи, проте труднощі з'являються на операційному етапі, оскільки майбутні соціальні педагоги не вміють виявляти гнучкість, ніякують, губляться у нестандартних ситуаціях, не завжди можуть спонтанно змінювати тактику у непередбачених ситуаціях тощо (додаток В, табл. В.2).

Однією із причин несформованості вмінь є низький рівень розвитку емоційно-вольової сфери. Спостерігаємо недостатню сформованість таких рис особистості, як рішучість, упевненість, сила волі, самовладання, оптимізм (додаток Ж, табл. Ж.2).

У реалізації соціально-терапевтичної функції результати сформованості професійних умінь були такими: третій курс – оптимальний рівень – 5,4%, достатній рівень – 16,3%, задовільний рівень – 18,4%, початковий рівень – 59,9%; відповідно, четвертий курс – 8,9%, 20,1%, 52,4%, 18,6%; п'ятий курс – 15,3%, 26,2%, 54,2%, 4,3%.

Студенти відчувають труднощі у проведенні індивідуального консультування, у використанні прийомів психолого-педагогічної терапії (додаток Н, табл. Н.2).

За результатами констатувального експерименту можна визначити такі причини недостатньо сформованих професійних умінь:

1) відсутня система профвідбору абітурієнтів для здобуття професії соціального педагога, що спричиняє низький рівень організаторських і комунікативних умінь першокурсників;

2) не в повній мірі враховуються єдність, наступність та послідовність етапів формування професійних умінь соціальних педагогів;

3) знання, одержані під час навчання, не завжди підкріплюються практичними діями. Не в повній мірі використовуються технології, які б забезпечили інтеграцію знань і практичних дій;

4) недостатньо формується мотиваційна сфера особистості майбутнього фахівця: професійна спрямованість, інтерес до професії, потреби. Спостерігається недооцінка морально-гуманістичного аспекту професійної діяльності соціального педагога, адже студенти із низьким рівнем моральної культури не здатні належним чином допомагати, підтримувати, сприяти соціальній адаптації особистості;

5) у навчально-виховному процесі ВНЗ студент, попри все залишається об'єктом впливу .

Отже, формування професійних умінь необхідно розглядати як соціально-педагогічну проблему, успішне розв'язання якої позитивно вплине на якість підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності

1.3. Роль педагогічної практики у формуванні професійних умінь майбутніх соціальних педагогів

Роль педагогічної практики у формуванні педагогічних умінь розкрито багатьма вченими. Так, О.О. Абдуліна зазначає, що у процесі теоретичного навчання діяльність студентів із засвоєння педагогічних знань, умінь і навичок організована відповідно до логіки науки, у тісному зв'язку з темами теоретичного курсу. У процесі педагогічної практики теоретичні знання використовуються в нових умовах, з метою вирішення конкретних завдань. Єдність формування системи знань, умінь і навичок під час навчальних занять і практики обумовлена тим, що теоретичні знання функціонують у практичній діяльності вчителя і сама педагогічна діяльність розглядається як єдність теоретичного і практичного компонента, єдність теорії і практики [1, с. 114].

Педагогічна практика є складовою навчального процесу, це одна із форм практичної підготовки майбутніх фахівців. Вона виступає як основа пізнання, доповнює та узагальнює теоретичні надбання студентів, забезпечує практичне пізнання закономірностей, принципів професійної діяльності, володіння її методами планування, організації та виконання.

У психолого-педагогічній літературі педагогічну практику розглядають як ланку, що з'єднує теоретичну підготовку студента і його майбутню професійну діяльність (О.О. Абдуліна [1], З.І. Васильєва [27], Г.О. Шульдрік, В.І. Шульдрік [239]); як складову навчально-виховного процесу вищого навчального закладу (Т.В. Леонтьєва, О.С. Роботова, І.Г. Шапошнікова [30]); форма професійного навчання у вищій школі (О.І. Кривов'яз [89], Л.О. Хомич [229]); ефективний компонент професійної, інтелектуальної і життєвої підготовки майбутнього вчителя (М.К. Козій [85]) ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя (О.М. Мельник [117], В.І. Юрченко [242]). Цю проблему глибоко дослідила Н.В. Казакова у дисертаційному дослідженні «Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки» [72].

Аналіз досліджень щодо функцій педагогічної практики свідчить, що науковці класифікують їх як освітні, розвивальні, виховні, діагностичні (О.О. Абдуліна [1]);

адаптаційні, навчальні, діагностичні, виховні мотиваційно-стимулюючі Ю.К. Бабанський [8], інтегративні З.І. Васильєва [27].

Теоретичні, організаційні, методичні аспекти соціально-педагогічної практики досліджують Т.Г. Веретенко [33], О.М. Гомонюк [46], Л.І. Міщик [124], Н.С. Олексюк [139], З.З. Фалинська [217].

Педагогічна практика, на думку Л.О. Хомич [229], на відміну від теоретичних знань з їхнім високим рівнем наукового узагальнення, характеризується конкретністю. У процесі практики студенти набувають професійних умінь: визначають мету виховання у відповідності з рівнем вихованості учнів, виробляють стратегію навчально-виховного процесу на основі педагогічної діагностики та прогнозування, використовують різні форми і методи організації навчально-виховного процесу, аналізують, узагальнюють та корегують його. Тобто професійні вміння – це знання в дії, результат їхнього використання в реальній практичній діяльності.

Д.С. Мазоха у своїй праці «На шляху до педагогічної професії» великого значення надає педагогічній практиці як основі формування професійних умінь і особистісних якостей фахівця гуманістичної спрямованості й оволодіння ним видами педагогічної діяльності [104, с. 66-67].

Як бачимо, у дослідженнях підкреслено, що педагогічна практика є необхідною ланкою у системі професійної підготовки майбутніх фахівців, у процесі якої проходить поєднання теоретичної і практичної підготовки студентів, формування професійних умінь.

У Концепції соціально-педагогічної практики студентів, розробленій М.А. Галагузовою визначено, що соціально-педагогічна практика – це процес оволодіння різними видами професійної діяльності, в якому створюються умови для самопізнання, самовизначення студента в різних професійних ролях і формується потреба самовдосконалення у професійній діяльності. Мета соціально-педагогічної практики – формування професійних умінь, особистісних якостей фахівця гуманістичної спрямованості і на їхній основі оволодіння видами професійної діяльності на рівні, що відповідає кваліфікації «спеціаліст» [43, с. 163].

Формування професійних умінь у процесі педагогічної практики, які є її визначальною метою, простежується не лише крізь призму сутності, функцій педагогічної

практики, а й її змісту, форм організації. Е.О. Гришин [52], стверджує, що організація педагогічної практики – це різнобічний процес формування цього утворення, в основі якого лежать відповідні вправи, вправлення з певними закономірностями та етапами. Це дає можливість реалізувати творчий потенціал студента, спонукати до самостійності.

Педагогічну практику майбутніх соціальних працівників дослідники С.Я. Беляєва, Н.М. Гайдук, Л.Є. Клос, С.Г. Ставкова розглядають в рамках моделі професійної освіти в галузі соціальної роботи, запозиченої з Манітобського університету. Основна ознака програми професійної підготовки соціальних працівників – це поєднання теорії і практики. Педагогічна практика є базовим компонентом розробленої моделі, оскільки визначає загальні і конкретні знання, практичні вміння і навички, якими повинен володіти фахівець сучасного типу [200, с. 9].

Дослідник у галузі соціальної роботи К.С. Шендеровський за підсумками власних експериментів та спостережень підкреслює, що оптимальним є формування модуля базової логіки побудови процесу практики за такими складовими: деталі соціальної роботи; зразки соціальної роботи; досвід соціальної роботи; намір соціальної служби; закономірності соціальної роботи; ідеал соціальної роботи [235, с. 153].

Для нашого дослідження важливим є вивчення зарубіжного досвіду з питань організації педагогічної практики соціальних педагогів. Тому ми проаналізували розв'язання цієї проблеми за дослідженнями зарубіжних учених. Так, у працях англійських учених М. Доуел, С. Шардлоу висвітлена проблема невідповідності між знаннями та вміннями, які одержують студенти під час навчання у вищому навчальному закладі, і соціальною дійсністю. Шлях розв'язання цієї проблеми вони вбачають у систематизованій підготовці педагогів-наставників із соціальних служб, де проходять практику студенти. Підготовку педагогів-наставників автори розглядають як результат співробітництва між навчальними закладами і практичними агентствами. Цю ідею ми знаходимо у працях канадських учених, зокрема, М. Бого [119]. Дослідник відстежує специфічні особливості, пов'язані з навчанням педагогів-наставників. Цінним для дослідження є досвід співпраці триєдиного комплексу: організатор соціально-педагогічної практики – представник ВНЗ; педагог-консультант – викладач вищого навчального закладу (тьютор); педагог-наставник – працівник соціальної установи. У такій співпраці забезпечується інтеграція теорії та практики, переносяться знання з

академічного середовища у реальне життя.

У сьогоднішній ситуації ми трактуємо педагогічну практику не тільки як спосіб оволодіння традиційною соціально-педагогічною діяльністю, а й констатуємо необхідність наповнення її новою сутністю, а саме: розвитком критичного мислення з метою пошуку власних еквівалентів педагогічних рішень та відчуття варіативності у прогнозуванні ситуації. Ми виходили з того, що у сучасній літературі (К.С. Шендеровський) з'явилися нові підходи до розуміння практики. Йдеться не стільки про цілі, скільки про те, як наші ідеї про найкраще для людини нужденної взаємодіють з конкретною ситуацією, і наскільки у певних ситуаціях можливо застосувати критичне мислення. Це означає, що ми досить пильно маємо спостерігати за взаємодією соціальний педагог-клієнт-організація. Такий підхід потребує діалогового стилю [235].

У нинішніх умовах здійснюється пошук шляхів удосконалення змісту, форм організації, методичного забезпечення педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів, виходячи з функціонування та можливостей ВНЗ. У її організації можна простежити певні закономірності, а саме: педагогічна практика є складова навчально-виховного процесу ВНЗ, мета якої – формування професійної компетенції майбутніх фахівців; у процесі педагогічної практики відшліфовуються професійні вміння, з'являється професійна спрямованість, утверджується професійне самовизначення; формується творчий підхід до професійної діяльності.

У процесі дослідження проаналізовано структуру, зміст та методику організації педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів.

Структуру педагогічної практики цієї категорії фахівців Хмельницького національного університету можна представити у вигляді такої таблиці 1.5.

Важливими принципами організації педпрактики є:

- принцип зворотного зв'язку теоретичного навчання і практики, з одного боку, осмислення і застосування теоретичних знань про людину і суспільство, отриманих в процесі вивчення навчальних дисциплін, визначення їх значущості для професійної діяльності, а з другого боку – закріплення у процесі вивчення теоретичних дисциплін та організації навчально-дослідної роботи емпіричних знань, одержаних на практиці;

- послідовність – поетапне засвоєння всього комплексу професійних умінь і навичок, почергове оволодіння всіма професійними функціями;

- наступність – змістовний взаємозв'язок усіх видів практики, коли освоєння нового здійснюється на основі досвіду набутого студентами на попередніх етапах практичної підготовки;

- динамічність – поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектра соціальних ролей і видів діяльності, в які включається студент; збільшення обсягу й ускладнення змісту діяльності, що від курсу й до курсу стає все ближчими до роботи професіонала;

- поліфункціональність – одночасне виконання під час практики будь-яких професійних функцій й оволодіння різними професійними ролями;

- перспективність – знайомство зі сферами педагогічної діяльності з урахуванням їх перспективного розвитку. Реалізація цього принципу вимагає ретельного підбору баз практики. Ефективна робота студента в установі може стати поштовхом до зацікавленості студентом адміністрації установи, що забезпечить йому працевлаштування;

- свобода вибору – врахування інтересів і потреб як студентів, так і керівників практики, змісті завдань у рамках загальної програми даного виду практики. Цей принцип вимагає, щоб у програмі практики студентам, починаючи з першого курсу, пропонувалися як обов'язкові завдання, так і завдання на вибір, а на старших курсах практиканти могли б самостійно вибирати базу практики залежно від майбутньої професійної діяльності;

- співробітництво – створення під час практики таких умов, за яких стосунки між студентом і керівником практики будуються на пріоритеті довіри і партнерства [104, с. 67-69].

Педагогічна практика, на відміну від теоретичного навчання з його

величезним науковим потенціалом, характеризується конкретністю, вона є основою пізнання, доповнює та узагальнює теоретичні знання, підводить до аналізу наукового пошуку та узагальнення педагогічного досвіду, розкриває значущість професії, формує необхідні професійні вміння і навички, зміцнює позитивні мотиви навчання у вищому навчальному закладі. Через систематичні вправи у різних видах соціально-педагогічної діяльності майбутній фахівець навчається самостійно виконувати соціальні ролі: оцінювач, менеджер з інформації, брокер, посередник, мобілізатор, захисник, учитель, коректор поведінки, проектант, консультант, адміністратор.

У цій важливій ланці навчально-виховного процесу вищого навчального закладу знання трансформуються у систему професійних дій, у яких розвиваються професійні вміння.

Студенти оволодівають осмисленими соціально-педагогічними діями засвоюють алгоритм технологічних процедур, методиками соціально-педагогічного впливу, набувають досвіду корекції власних професійних дій.

Соціально-педагогічна практика проводиться протягом п'яти років навчання студентів. Цілі, завдання, зміст та форми організації, контролю ускладнюються, оскільки поглиблюються і розширюються вимоги до процесу набуття знань, умінь та навичок.

Визначені такі бази практики: Дитячий притулок сімейного типу, Обласний центр соціальних служб для молоді, Родинний дім, Служба у справах неповнолітніх, Хмельницька організація Червоного Хреста, Центр реабілітації дітей-інвалідів, Центр сімейної медицини.

Практика має неперервний характер, розпочинається з першого курсу і завершується на п'ятому. Її тривалість збільшується від курсу до курсу, відповідно і збільшується та ускладнюється коло завдань, а це забезпечить реалізацію принципів наступності систематичності та послідовності і дасть можливість сформувати професійні вміння майбутніх соціальних педагогів, підготувати їх до професійної діяльності.

Мета педагогічної практики полягає у формуванні професійних умінь і особистісних якостей фахівця гуманістичної спрямованості й оволодіння ним

видами педагогічної діяльності на рівнях бакалавра, спеціаліста, магістра.

Виходячи зі сформульованої мети, ми визначили такі завдання практики:

- 1) поглиблення й удосконалення теоретичних знань і встановлення їх зв'язку з практичною діяльністю;
- 2) розвиток особистісних якостей, необхідних соціальному педагогу у його соціально-педагогічній роботі;
- 3) формування професійних умінь: когнітивних, організаторських, прогностичних, діагностичних, рефлексивних, уміння саморегуляції, охоронно-захисних, попереджувально-профілактичних, корекційно-реабілітаційних, соціально-терапевтичних;
- 4) знайомство з основними типами й видами соціально-педагогічних установ, у яких проводяться різні види педагогічних практик;
- 5) освоєння сучасних соціально-педагогічних технологій групової та індивідуальної роботи з різними категоріями людей;
- 6) створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента з метою формування його власного стилю діяльності;
- 7) формування у студентів творчого дослідницького підходів до педагогічної діяльності;
- 8) розвиток навичок професійної рефлексії [98, с. 67].

На першому курсі, у другому семестрі студенти проходять *ознайомлювальну практику* протягом двох тижнів. Вона спрямована на соціально-педагогічну діяльність, у процесі якої студенти знайомляться з різними типами соціально-педагогічних установ, особливостями їхньої роботи, сутністю, завданнями, змістом і методикою соціально-педагогічної діяльності, функціональними обов'язками соціальних працівників.

В одній установі студентів-практикантів працює 5-6 чоловік. Керівництво практикою здійснюють викладач ВНЗ та фахівець установи. Ознайомлювальна практика органічно поєднується із вивченням соціально-педагогічних дисциплін.

Особливістю проведення ознайомлювальної практики є те, що вона проводиться у вільний від навчання час з урахуванням можливостей, особистого вибору місця проходження практики та здібностей студента.

Мета та завдання цього виду практики:

1) ознайомлення студентів із сутністю та умовами роботи соціальних служб, організацій та їхніх складових частин;

2) формування початкових навичок та умінь студентів під час ознайомлення з конкретними видами соціальної роботи;

3) поглиблення теоретичних знань студентів.

Зміст практики: знайомство з адміністрацією та дирекцією служби соціальної допомоги різним верствам населення; вивчення роботи служби соціальної допомоги різним верствам населення, відвідування та аналіз заходів, що проводяться соціальними службами, організаціями.

Соціально-виховна (волонтерська) практика проходить у студентів від першого по п'ятий курс і поєднує теоретичну підготовку з практичною. Цей процес забезпечено вивченням теоретичних дисциплін. Під час цього виду практики, формуються професійні мотиви, а саме: бажання допомагати, підтримувати, захищати особистість.

Основні цілі та завдання соціально-виховної практики: поглибити теоретичні знання студентів про професійну діяльність та професійні вміння; розвивати початкові вміння студентів під час проведення конкретних видів соціально-педагогічної діяльності; формувати морально-гуманістичні риси особистості майбутнього соціального педагога; формувати позитивне ставлення до професійної діяльності та професійних умінь.

Зміст роботи студентів-волонтерів визначається спеціальними напрямками соціально-педагогічної діяльності, а саме:

1. Соціально-реабілітаційна робота з попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі.

2. Соціальна опіка і захист найменше захищених категорій дітей та молоді.

3. Соціально-вулична робота має на меті допомогти дітям вулиці у реалізації їхніх прав та потенційних здібностей, можливостей, обдарувань.

З цією метою студент-практикант вивчає соціальну ситуацію в районі, мікрорайоні; ознайомлюється із специфікою і технологією організації та проведення соціально-педагогічної роботи на вулиці; вивчає специфіку спілкування з різними категоріями клієнтів вуличної соціальної роботи; вивчає основні правила безпеки життєдіяльності для роботи в умовах вулиці. Завдяки участі у цьому виді практики

студент-практикант виробляє вміння діагностувати, оцінювати, визначати об'єкт, розвиває вміння проводити вуличну роботу та масові соціальні форми роботи, вчиться залучати та добирати до проведення соціальних заходів на вулиці молодь, волонтерів, представників громадськості, педагогів; визначає мету, зміст діяльності, добирає відповідні форми та методи, вміє прогнозувати результат та післядію, організовує роботу з різними категоріями населення; вміє знаходити спільну мову з дітьми та молоддю різного віку й різної соціальної орієнтації, вміє передбачати появу конфліктних ситуацій, запобігати їх розвитку, вміє здійснювати комунікативну атаку та презентацію, активізувати процес спілкування під час творчої взаємодії; вміє приймати оптимальні рішення в неочікуваних та екстремальних ситуаціях, надавати першу медичну допомогу, вміє залучати представників відповідних організацій та громадськості з метою запобігання появі нещасних випадків під час проведення роботи на вулиці та проведення масових форм соціальної вуличної роботи.

На першому курсі особлива увага приділяється формуванню професійних умінь майбутніх соціальних педагогів до яких належать:

- комунікативні вміння міжособистісного спілкування (емоційно-психологічна взаємодія з дітьми)
- комунікативні вміння ділового спілкування (співробітництва і взаємодії), взаєморозуміння у процесі розв'язання професійно-педагогічних завдань;
- уміння усвідомлювати завдання своєї майбутньої професійної діяльності;
- уміння здійснювати професійну регуляцію, спрямовану на досягнення проміжних та кінцевих результатів соціально-педагогічної діяльності;
- уміння керувати своїм внутрішнім станом;
- уміння мовного спілкування;
- уміння розуміти, тобто моделювати особистість, її психічний стан за зовнішніми ознаками.

Друга група умінь пов'язана із організаторською, діагностичною, прогностичною діяльністю студентів і включає вміння:

- спостерігати та аналізувати виховний процес (визначати закономірності, структуру, основні компоненти);

- визначати соціальні і професійні функції соціального педагога;
- аналізувати структуру соціально-педагогічної діяльності;
- аналізувати виховні заходи;
- спостерігати за спілкуванням соціального педагога і клієнта;
- виявляти рівень розвитку дитини та середовище, що її оточує.

Документація, яку необхідно здати в кінці практики:

- звіт про практику, в якому повинно бути зазначено власні спостереження студента щодо характеру, методів та форм роботи соціальної служби;
- аналіз відвіданих заходів, що проводяться соціальними службами;
- характеристика студента, завірена директором соціальної установи.

На другому курсі студенти проходять соціально-педагогічну практику.

Теоретична підготовка проходить у процесі вивчення навчальних дисциплін, спецкурсів.

Соціально-педагогічна практика є ланкою, що поєднує теоретичне навчання в університеті із самостійною роботою в соціально-педагогічній службі. Цей вид практики дає змогу глибше засвоїти педагогічні знання про зміст освіти, цілісність педагогічного процесу, методи впливу на вихованця, форми організації виховного процесу, перевірити свої знання та вміння в ролі активних суб'єктів соціально-педагогічної діяльності.

Мета соціально-педагогічної практики полягає в тому, щоб забезпечити практичне пізнання студентами закономірностей соціально-педагогічної діяльності та оволодіння способами її організації, розвивати вміння, розв'язувати конкретні виховні завдання згідно з умовами соціально-педагогічного процесу.

Завдання педагогічної практики: закріпити та поглибити теоретичні знання студентів; вивчити діяльність центрів соціальних служб сім'ї, дітей і молоді, уміти застосовувати на практиці одержані теоретичні знання та практичні навички з дисциплін соціально-педагогічного та соціально-психологічного циклів; сформувати вміння будувати взаємини між соціальним педагогом, інститутами суспільного виховання і батьками для розв'язання проблеми виховання особистості.

У період практики студент знайомиться із категоріями дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги (діти-інваліди, діти-сироти, діти, які знаходяться

поза увагою батьків, діти-правопорушники, діти групи ризику). Він навчається визначати коло проблем конкретної дитини і встановлювати почерговість їх вирішення. У роботі з конкретною дитиною студент використовує комплексний підхід до вирішення проблем дитини, залучаючи медика, соціального педагога, соціального психолога, вчителя, юриста.

На третьому курсі студенти проходять *психодіагностичну та культурно-дозвілєву практики*. Ці види практик поєднувались із теоретичним вивченням навчальних дисциплін, курсів.

Особливість *психодіагностичної практики* полягає в тому, що майбутній педагог оволодіває комплексом методів, за допомогою яких визначається рівень соціального благополуччя (неблагополуччя і здоров'я) певного соціального середовища, мікросоціуму.

Мета психодіагностичної практики – засвоєння теоретичних моделей та практичне втілення технології психодіагностичної роботи.

Психодіагностична практика передбачає цілеспрямоване тривале вивчення характеристик різних вікових груп дітей, ознак, систем, показників; якісний та кількісний аналіз цих характеристик, прогнозування змін.

Зміст психодіагностичної практики: визначення особливостей людей різних вікових груп; дослідження характеристики особистості (обдарованих, важковиховуваних, із психічними, фізичними вадами, груп ризику тощо); вивчення інтересів школярів у сфері дозвілля з метою її культурної організації; виявлення причиново-наслідкових зв'язків під час вивчення проблеми; вивчення проблем сім'ї; розробка програми соціально-педагогічного дослідження.

У процесі цього виду практики студенти формують такі вміння: фіксувати проблему соціально-педагогічного дослідження (мета, завдання, гіпотеза); визначати етапи соціально-педагогічного дослідження; складати програму дослідження; добирати та використовувати діагностичні методики у роботі з різними категоріями проблемних дітей (обдарованих, важковиховуваних, із психічними, фізичними вадами, груп ризику тощо); проводити моніторинг проблем особистісного розвитку різних вікових груп; визначати за допомогою діагностичних методик інтереси школярів у сфері дозвілля з метою її культурної організації;

використовувати комплекс діагностичних методів з метою виявлення причинно-наслідкових зв'язків під час вивчення проблеми; діагностувати помилки сімейного виховання з метою надання допомоги.

Культурно-дозвіллева практика є самостійною педагогічною діяльністю студента. Її особливість полягає у тому, що студент працює на базі літніх оздоровчих установ і відповідає за життя, фізичне, психічне здоров'я дітей та підлітків, їхній повноцінний відпочинок та розвиток.

Цей вид практики стає для студента не лише місцем педагогічної діяльності, але й найважливішим фактором виховання і професійного становлення.

Мета культурно-дозвіллевої практики полягає в розширенні, поглибленні і закріпленні професійно-педагогічних знань, набутті досвіду самостійної організації життя та діяльності тимчасового дитячого колективу, удосконаленні умінь і навичок із методики виховної роботи з дітьми в умовах літніх канікул, сприянні формуванню у студентів стійкого інтересу та поваги до професії педагога, виробленні творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

На особистому досвіді студент-практикант має змогу переконатися у правильності вибору професії, у необхідності самопізнання, самоосвіти і самовдосконалення.

Зміст культурно-дозвіллевої практики: організаційно-педагогічна робота (ознайомлення з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями оздоровчого закладу, зі складом загону, складання плану роботи загону, формування органів самоврядування тощо); вивчення специфіки проявів вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання; організація колективно-творчої діяльності за всіма напрямками виховання (у галузі розвитку пізнавальних інтересів дітей та підлітків, морального, естетичного, трудового виховання, спортивно-оздоровчої роботи та ін.); організація активного відпочинку дітей, дотримання режиму проведення санітарно-гігієнічної роботи та роботи з самообслуговування; - проведення індивідуальної виховної роботи з дітьми та підлітками (обдаровані, важковиховувані, з психічними, фізичними вадами, груп ризику тощо).

У процесі цих видів практики студенти розвивають такі вміння: визначати мету та завдання оздоровчої та виховної роботи з дітьми і підлітками в оздоровчих закладах, дитячих кімнатах при ЖЕКах; складати план оздоровчої та виховної роботи на зміну і на кожний день з урахуванням інтересів та індивідуальних особливостей дітей; організувати самоврядування в колективі і спрямовувати його діяльність; створювати умови для розвитку самодіяльності дітей та підлітків; організовувати різноманітну діяльність школярів (диспути та бесіди, конкурси малюнків, фестивалі пісень і танців, вечори поезії, казок; українські народні свята, тематичні дні, трудові десанти, збір природного та краєзнавчого матеріалу, спортивні змагання і т.ін.); регулювати міжколективні та внутрішньоколективні стосунки, знаходити відповідні форми спілкування; поєднувати індивідуальну та колективну роботу з дітьми, розвивати емпатію; використовувати всю систему можливих педагогічних впливів в умовах оздоровчих закладів та ЖЕКів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів; встановлювати педагогічно правильні стосунки з дітьми та підлітками, з колегами; працювати з проблемними дітьми в умовах оздоровчої установи (обдаровані, важковиховувані, із психічними, фізичними вадами, груп ризику тощо).

На четвертому курсі педагогічна практика носить навчально-технологічний характер. Вона знайомить студентів з основними соціально-педагогічними технологіями. Визначено такі види практики: психокорекційна та профілактична в закладах соціального виховання. З метою досягнення мети та завдань практики студенти проходять теоретичну підготовку.

Психокорекційна практика студентів четвертого курсу проходить у соціально-педагогічних установах протягом трьох тижнів. За цей час студенти засвоюють головні психологічні курси, одержують достатній рівень знань, умінь та навичок і спроможні виконувати функції психолога освітнього закладу. Зміст діяльності студентів визначається так, щоб вони мали можливість проводити психологічні спостереження, виховні заходи відповідної тематики, групові дослідження. Студенти під керівництвом психолога – працівника установи готують та проводять психодіагностичні та психокорекційні заняття, опрацьовують та інтерпретують результати діагностичних обстежень.

Цілі та завдання цього виду практики:

1. Формування у студентів професійної спрямованості, зокрема:

- потреби в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, необхідними в роботі соціального педагога;
- потреби дотримуватись етичного кодексу психолога;
- прагнення надавати психологічну допомогу дитині, що її потребує;
- потреби у самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні, професійній самореалізації.

2. Формування моральних, вольових, емоційних рис особистості практичного психолога, зокрема, емпатії, цілеспрямованості, комунікабельності, рефлексивності, саморегуляції, активності.

3. Закріплення знань, отриманих студентами під час вивчення теоретичних та практичних курсів (основ психотерапії, психокорекції, психогієни, психотренінгу, психодіагностики тощо). Формування вмінь використовувати набуті знання з дітьми різного віку.

4. Формування вмінь корекційної роботи з людьми, що мають проблеми в особистісному розвитку.

Зміст психокорекційної практики:

- 1) проведення діагностики особливостей психічного розвитку дитини;
- 2) складання програми соціально-психологічного обстеження та його проведення;
- 3) відвідування та аналіз корекційних і тренінгових занять;
- 4) складання програми корекційної роботи;
- 5) підготовка і проведення корекційних занять.

У процесі цього виду практики студент розвиває такі вміння: надавати допомогу особам, що потребують соціальної реабілітації та адаптації; здійснювати корекційно-реабілітаційну роботу з різними соціальними групами; прогнозувати та планувати життєвий шлях суб'єкта соціальної реабілітації; налагоджувати зв'язки зі всіма можливими суб'єктами корекційно-реабілітаційної допомоги; здійснювати домедичну соціально-терапевтичну допомогу; доцільно застосувати різноманітні форми психолого-педагогічної терапії; проводити консультації, індивідуальні та групові терапевтичні зустрічі, залучати працівників різних соціальних інститутів до надання допомоги особистості, надавати як очну, так і дистанційну психолого-педагогічну допомогу.

Профілактична практика покликана створити реальні умови для

формування у студентів професійних умінь із профілактики негативних явищ та захворювань у дитячому і юнацькому середовищі, формування професійної спрямованості та якостей соціально-активної особистості майбутнього соціального педагога.

Метою профілактичної соціально-педагогічної практики є закріплення, розширення та поглиблення соціально-педагогічних знань, удосконалення навичок, набутих під час попередніх практик.

Профілактична робота проводиться із категоріями суб'єктів соціальної роботи до яких належать: діти, схильні до агресивності, порушень правил поведінки; діти та молодь з адиктивною поведінкою (немедичне вживання наркотиків) та підліткова наркоманія, токсикоманія; діти з суїцидальною поведінкою та психічними розладами; діти, які проживають в умовах, пов'язаних з «факторами ризику»; діти, які палять і вживають алкогольні напої; діти, які перебувають на обліку в наркологічній службі чи кримінальній міліції у справах неповнолітніх; батьки; педагогічні колективи.

Зміст профілактичної практики: правова освіта; надання консультативної допомоги у розв'язанні проблем; надання кризової соціально-психологічної допомоги; соціально-педагогічна допомога сім'ям з обмеженими педагогічними ресурсами, з проблемними дітьми тощо; соціальний захист і реабілітація девіантних сімей; сприяння зайнятості населення, особливо представників соціально-вразливих груп та груп ризику; соціальна підтримка проявів позитивної соціальної активності.

У процесі практики студент вивчає особистість вихованця, складає на нього характеристику, розробляє та апробує тренінгові програми для різних вікових груп дітей, з метою розвитку пізнавальної (увага, пам'ять, мислення) або особистісної (шкільна тривожність, страхи, дезадаптація) сфер, розвитку комунікативності, впевненості в собі тощо. Він також проводить пропагандистські та психопрофілактичні заходи, психологічне консультування.

Під час практики студенти формують охоронно-захисні та попереджувально-профілактичні вміння:

- володіти механізмами правового захисту дитини в різних соціальних інститутах, використовувати комплекс правових норм для захисту прав дітей та молоді, застосовувати заходи державного примусу щодо осіб, які допускають

протиправні дії стосовно об'єктів соціальної роботи, створювати умови для підтримки віри клієнта в можливість досягнення позитивних результатів, інформувати представників різних груп про їхні права та соціальні гарантії;

- володіти психокорекційними прийомами впливу на особистість, організовувати індивідуальні, групові, масові форми профілактичної роботи, організовувати соціально позитивну діяльність підлітків та молоді через участь у різноманітних позанавчальних закладах, клубах, секціях, гуртках тощо, пропагувати здоровий спосіб життя, виявляти групи ризику серед підлітків та молоді, володіти способами та формами профілактичної роботи з різними соціальними групами.

Вивчення теоретичного курсу соціально-педагогічних дисциплін та проведення цих видів практик слугують поглибленню знань із теорії та практики соціально-педагогічної роботи, розвитку й удосконаленню професійних умінь майбутнього соціального педагога, до яких належать уміння визначати потреби клієнта, проводити моніторинг різних аспектів впливу макро-, мікро- та мезосередовища; планувати взаємодію під час соціально-педагогічної допомоги, демонструвати доцільну поведінку в різних ситуаціях консультативної взаємодії, знаходити та залучати ресурси, необхідні для задоволення потреб клієнта тощо.

Педагогічна практика **на п'ятому курсі** є завершальним етапом практичної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Види практик: фахова, переддипломна – допомагають студентам оцінити рівень готовності до професійної діяльності, виявити недоліки і шляхи їх подолання.

Студент самостійно виконує функції класного керівника, соціального педагога.

Мета: узагальнення знань і умінь у процесі вивчення спецкурсів у ході педагогічної практики під час виконання дипломних робіт, підведення підсумків на екзаменах, аналіз та оцінка рівнів сформованості професійних умінь випускників у вищому навчальному закладі.

Фахова практика є завершальним етапом у системі практичної підготовки соціального педагога. Саме в цей період перевіряється ступінь оволодіння ними сучасними методами, формами навчально-виховної роботи, набувається досвід професійної діяльності, розвиваються практичні вміння та навички для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи, формуються професійні якості

соціального педагога, виховується інтерес до професії, з'являється потреба систематично поновлювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності.

Практика проводиться на основі угоди, укладеної між навчальним закладом та службою (установою, організацією), що виступає базою для практики.

Основні завдання практики: закріпити й поглибити теоретичні знання студентів; вивчити виховну роботу класного керівника, заступника директора з виховної роботи; уміти застосувати на практиці одержані теоретичні знання та практичні навички з дисциплін соціально-педагогічного та соціально-психологічного циклу; сформувати вміння будувати взаємини між соціальним педагогом, інститутами суспільного виховання й батьками для розв'язання проблем виховання особистості; уміти будувати стосунки з дітьми, використовуючи знання про основні стилі спілкування і рівні майстерності спілкування; сформувати вміння визначити причини появи конфліктів та основні складові формули конфлікту з метою більш глибокого розуміння причин появи конфліктів; прагнути до умілого проектування розвитку колективу й особистості кожного учня; удосконалювати вміння вибирати раціональну структуру виховного заходу та визначити методику його проведення.

У процесі цього виду практики студенти проводять навчально-виховну роботу з учнями, а саме: складають план роботи та працюють за ним; розробляють конспекти уроків і виховних заходів; проводять діагностику учнів і на основі цього застосовують індивідуальний підхід у виховній роботі; формують учнівський колектив; спрямовують діяльність органів учнівського самоврядування; сприяють організації дозвілля школярів; взаємодіють з учителями-предметниками; підтримують у колективі належний психологічний клімат; забезпечують охорону здоров'я дітей; просвітницьку роботу – з батьками учнів (знайомлять батьків з основами психолого-педагогічних знань, проводять діагностику сімейного виховання, займаються індивідуальною та колективною консультативною роботою з батьками) методичну – беруть участь у роботі методичних об'єднань, творчих груп, знайомляться з досвідом роботи кращих учителів школи, вивчають шкільну документацію; дослідницьку – проводять експериментальні дослідження з метою написання курсових, дипломних робіт.

Переддипломна практика – заключний етап практичної підготовки соціального педагога, який проводиться протягом 6 тижнів десятого семестру.

Особливість цього виду практики полягає в тому, що студенти виконують весь комплекс функцій соціального педагога, включаються в коло реальних проблем професійної праці соціального педагога, ознайомлюються з реальним змістом і обсягом його роботи, самостійно виконують усі обов'язки соціального педагога. Особливість її ще й у тому, що практична діяльність сприяє формуванню у майбутніх фахівців самостійності у визначенні та реалізації завдань виховного процесу. Переддипломна практика позитивно впливає на ті якісні характеристики майбутнього соціального педагога, які сприяють розвитку його творчих здібностей (ерудиція, уява, здатність до аналізу, самоаналізу, готовність до інноваційної діяльності). Не менш важлива її роль у формуванні педагогічних умінь: академічних, комунікативних, експресивних, організаторських тощо. Цей вид практики впливає на процеси самовиховання, самопізнання, самоосвіти.

Мета: узагальнення, систематизація, поглиблення загальних соціально-педагогічних знань, умінь і навичок, а також підготовка до виконання усіх функцій соціального педагога.

Завдання цього виду практики: подальший розвиток та вдосконалення професійних умінь і навичок, отриманих у період педпрактики на перших – четвертих курсах; здійснення комплексного вивчення системи виховної роботи соціальної служби, особистості дитини, здійснення планування всіх видів соціально-педагогічної роботи, використання й поглиблення знань, набутих у процесі теоретичного навчання в університеті, інтеграція знань із психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін; аналіз процесів та результатів виховної роботи як соціальних педагогів, так і свого власного досвіду; формування творчого підходу до соціально-педагогічної діяльності, оволодіння методикою вивчення і самоаналізу рівня педагогічної культури, рівня професійної культури соціального педагога як важливої характеристики його готовності до професійної діяльності в різних типах соціальних установ; рефлексія студентів на власний рівень професійних умінь, виявлення рівня готовності до самостійного розв'язання соціально-педагогічних завдань; корегування, активізація і закреслення навичок і вмінь, отриманих у ході соціально-педагогічної діяльності.

Студент у період практики набуває таких умінь :

- аналізувати досвід і практику роботи фахівців у галузі соціальної педагогіки, власну професійну діяльність;
- діагностувати проблему особи на основі вивчення її особливостей та особливостей середовища;
- проектувати соціально-педагогічні програми дослідження (планувати етапи і засоби діяльності стосовно досягнення конкретного результату; здійснювати вибір засобів, методів, прийомів соціально-педагогічної діяльності; прогнозувати кінцевий результат діяльності);
- самостійно реалізовувати програму надання соціально-педагогічної допомоги і підтримки особі на основі знань основних концепцій, методик і технологій; застосовувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи;
- організовувати соціально-значущу діяльність у соціумі, педагогічно керувати і коригувати соціальну ситуацію розвитку осіб;
- приводити в дію юридичні, психологічні медичні, педагогічні механізми попередження і профілактики негативних факторів розвитку і соціалізації осіб;
- використовувати законні правові акти, спрямовані на надання допомоги і підтримки особі, її захист;
- інтегрувати виховні можливості сім'ї, освітніх соціальних та інших закладів, соціуму для успішної соціалізації і реабілітації особистості;
- науково осмислювати результати соціально-педагогічної діяльності і на основі цього вдосконалювати її форми, методи, технології.

Зміст переддипломної практики:

- соціально-педагогічна діяльність (діагностична, проектувальна, профілактична, соціально-реабілітаційна, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, корекційно-реабілітаційна соціально-терапевтична);
- дослідницька робота (виявлення проблемної ситуації, формулювання проблеми дослідження, розроблення програми соціально-педагогічного дослідження, проведення соціально-педагогічного дослідження, аналіз одержаної інформації, підготовка рекомендацій за наслідками дослідження, прогноз ситуації на майбутнє.

Форми контролю на IV і V курсах передбачені такі:

- проведення діагностичних, профілактичних, психокорекційних форм роботи з диференційованими оцінками керівника практики в школі;
- проведення одного з напрямів роботи соціального педагога з диференційованою оцінкою керівника практики ВНЗ від кафедри педагогіки;
- участь студентів у обговореннях, дискусіях, творчих звітах, повідомленнях про наукові дослідження на підсумкових конференціях з питань виробничої практики;
- диференційований залік.

Узагальнюючи результати аналізу програми педагогічної практики, можемо відзначити її позитивний вплив на формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. Вона забезпечує неперервність педагогічної практики з першого по п'ятий курс. Розвиває уявлення студентів про характер професійної діяльності, формує професійні якості особистості, студенти набували умінь працювати з різними категоріями дітей та молоді, які потребували допомоги, підтримки тощо. Вони оволодівали когнітивними, комунікативними, організаторськими, прогностичними, діагностичними, рефлексивними, саморегуляції, соціально-терапевтичними вміннями.

Виконання соціально-педагогічних завдань на першому курсі сприяло формуванню професійної спрямованості, а на старших курсах – розвивало професійні вміння і навички.

З метою вивчення стану проведення педагогічної практики студентів ми провели анкетування (відкрите, закрите), інтерв'ю, бесіди, тестування. Ці методи дослідження дали можливість з'ясувати ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, було визначено причини, які впливають на зниження результативності практичної підготовки майбутніх фахівців, та проблеми в організації і проведенні педагогічної практики студентів. Адже ефективність формування професійних умінь залежить саме від цих чинників.

Аналіз анкет першокурсників свідчить про те, що мотиви, за якими абітурієнти вступають до ВНЗ, розподіляються так: бажання отримати вищу освіту – 85 чол. – 78,7%; бажання здобути професію «соціальний педагог» – 23 чол. – 20,5%, інші причини – 0,8%.

У процесі дослідження ми виявили думку студентів про причини, які негативно впливають на практичну підготовку у ВНЗ та на формування професійних умінь. В опитуванні взяли участь 108 студентів 4 – 5 курсів (табл. 1.6).

Таблиця 1.6.

№	Причини, які негативно впливають на практичну підготовку у ВНЗ та на формування професійних умінь	К-сть студ.	%
1.	Незацікавленість соціально-педагогічних служб у співпраці з ВНЗ у питаннях організації та проведення педагогічної практики студентів	43	39,8
2.	Недостатня кількість годин відведена на педагогічну практику	65	60,2
3.	Діяльність студента у період практики не завжди аналізується педагогами-наставниками із числа працівників соціально-педагогічних служб	32	29,6
4.	Недостатня підготовка до педагогічної практики	48	44,4
5.	У період педпрактики недостатня кількість позитивного досвіду, прикладу щодо організації діяльності соціального педагога	29	26,9
6.	Відсутність взаємозв'язків між предметами психолого-педагогічного циклу	33	30,6
7.	Відсутність єдиних вимог викладача ВНЗ – керівника практики, педагога-наставника – працівника соціальної установи	34	31,5
8.	Недостатня кількість практичних занять у процесі вивчення соціально-педагогічних дисциплін	56	51,9
9.	Відсутність поєднання вивчення теоретичних дисциплін із практикою роботи в соціальній установі	39	36,1

Джерело: складено автором

Це підтверджується відповідями студентів при бесіді з ними: «Необхідно збільшити терміни проведення педагогічної практики, оскільки соціально-педагогічна діяльність багатогранна і за такий проміжок часу не можна освоїти професійні вміння за всіма функціями діяльності» (студентка У курсу, гр. «А»). «У процесі вивчення соціально-педагогічних дисциплін необхідно здійснювати взаємозв'язок теорії і практики» (студентка ІІІ курсу, гр. «Б»). «Бажано було б більше використовувати інтерактивних методів навчання, навчати аналізувати власну діяльність, виявляти недоліки і шляхи їх усунення» (студент ІV курсу, гр.А).

Результати опитування свідчать про те, що студенти досить високо оцінюють теоретичну підготовку, проте висловлюють думку про важливість практичного спрямування занять у період навчання у ВНЗ та виконання завдань у період практики, які були б спрямовані на формування професійних умінь. Про те, як

підвищився інтерес до професії соціального педагога після педагогічної практики, свідчать такі дані: з 40% до 56% на четвертому курсі і з 46% до 75% на п'ятому курсі.

Оцінка ефективності формування професійних умінь у студентів Хмельницького національного університету у період педагогічної практики показала, що організація, зміст, методика її проведення не повною мірою забезпечувала засвоєння студентами професійних умінь. Так, на 4 курсі після проходження педагогічної практики лише 12,4% студентів виявилось на оптимальному рівні, 35,1 – на достатньому, 30,5 – на задовільному, 22 – на ознайомлювальному. На п'ятому курсі ці цифри відповідно становлять 20%, 45,1%, 31,8%, 3,1%.

Труднощі, з якими студенти зіткнулися у період практики: прогнозування успіхів і невдач у власній професійній діяльності; проведення рефлексії власного психічного стану і поведінки; планування та проведення корекційної роботи з важковиховуваними дітьми, з дітьми адиктивної поведінки, координації різних соціальних інститутів щодо вирішення проблем дитини тощо.

Аналіз програми педагогічної практики та проведені емпіричне дослідження її організації дали можливість зробити висновки:

1. Зміст, методика організації педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів не в повній мірі забезпечує підготовку студентів до виконання професійних функцій, а тому і не може в повному об'ємі сформувати професійні вміння майбутніх фахівців.

2. У процесі педагогічної практики не враховуються психологічні особливості засвоєння студентами професійної діяльності.

3. Не на належному рівні здійснюється організація педагогічної практики у триєдиному комплексі «викладач ВНЗ – студент – працівник соціальної служби».

4. У процесі педагогічної практики не в повній мірі реалізовується принцип поєднання навчання із життям.

5. Під час педагогічної практики студенти не практикують проведення аналізу власної діяльності з метою усунення недоліків.

Отже, педагогічна практика студентів ВНЗ є визначальною у формуванні професійних умінь, а виявлені недоліки в її організації та проведенні зумовили подальші дії щодо удосконалення змісту, форм та методів цієї ланки навчально-виховного процесу ВНЗ.

1.4. Теоретико-методологічна база формування професійних умінь соціального педагога

Вища школа на сучасному етапі розвитку суспільства покликана формувати студента як професіонала високого рівня, який здатен був би працювати в нових умовах, постійно поповнювати знання, використовувати набуті вміння у нових, нестандартних умовах, самореалізуватися у власній професійній діяльності.

У нашому дослідженні базовим виступає компетентнісний, системний, особистісний, діяльнісний підходи до організації формування цієї здатності особистості.

Актуальними у професійній підготовці майбутнього фахівця є таке поняття, як «професійна компетентність».

Досліджуючи питання професійної компетентності, потрібно брати до уваги те, що науковці в галузі соціально-педагогічної діяльності розглядають це поняття як вміння професійно мислити і професійно діяти Л.І. Міщик [124], Е.Є. Шиянов [237]), готовність до професійної діяльності Г.С. Трофімова [215], здатність робити щось добре чи ефективно, відповідати вимогам під час влаштування на роботу та виконувати особливі трудові функції І.А. Зимня [68].

Сучасні психолого-акмеологічні дослідження свідчать, що в науковій літературі в поняття компетентність включають не тільки сукупність знань, але й відомостей про можливі наслідки, конкретні способи впливу, рівні умінь і досвід їх практичного використання. Професійну компетентність фахівця соціальної сфери М.В. Фірсов трактує як сформовану у процесі навчання і самоосвіти систему науково-практичних знань і умінь, які впливають на якість розв'язання професійних завдань та розвиток особистісно-професійних властивостей, що проявляються у діловому, партнерському спілкуванні з людьми при вирішенні їхніх життєвих проблем [218].

У зарубіжній науковій літературі ми зустрічаємо погляди щодо професійної компетентності соціальних працівників. У США це поняття характеризують як

інтеграцію різних типів компетентності: концептуальної (наукової); інструментальної (володіння базовими навичками); інтегрованої (здатності поєднувати теорію з практикою).

Група науковців Я.Я. Болюбаш, В.Г. Кремень, М.Ф. Степко, В.Д. Шинкарук, спираючись на світовий досвід, розглядають компетентність як знання, глибину усвідомлення і навички особи, що навчається. Відібрано компетенції з трьох категорій: інструментальні – такі, що включають когнітивні здібності, технологічні вміння, комп'ютерні навички, лінгвістичні вміння; міжособистісні – індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами взаємодії і співпраці; системні – поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі [34, с.153-154].

Отже, умовою професійної компетентності є знання з фаху, а практичне розв'язання соціально-педагогічних проблем забезпечують уміння і навички. Через педагогічні вміння розкривається структура професійної компетентності педагога.

Діяльнісний підхід служить базою у формуванні професійних умінь. Спосіб діяльності можна розвинути лише у процесі дії, чи в результаті аналізу ситуацій (умов) та узагальнених зв'язків, на які він опирається.

Діяльнісний підхід у навчанні ґрунтується на працях Л.С. Виготського [37], О.М. Леонтьєва [98], С.Л. Рубінштейна [176]. Подальший розвиток цієї проблеми відображено у працях Г.О. Атанова [7], Д.Б. Ельконіна [241], С.Д. Максименка [63].

Засновник діяльнісної теорії Л.С.Виготський вніс зміни у теоретичне уявлення про процес навчання. Ці зміни пов'язані із психологічною теорією культурно-історичного розвитку людини. Оскільки всі вищі психічні функції людини формуються в результаті оволодіння спеціальними засобами, які вироблені у процесі розвитку суспільства, тоді розвиток їх пов'язаний із засвоєнням цих засобів, їх використанням, тобто з навчанням у широкому значенні цього слова. Отже, основою діяльнісної теорії слугує положення Л.С.Виготського про те, що діяльність навчання потрібно розглядати як специфічну діяльність, у якій проходить

формування психічних новоутворень через засвоєння. Формування і засвоєння розглядаються як єдиний процес. Діяльнісний підхід базується на уявленнях про структуру цілісної діяльності і розкриває процес активного засвоєння знань і умінь цілеспрямованого і мотивованого розв'язання завдань, яке полягає в пошуку дії, з допомогою якої можна так змінити її умови, щоб досягти результату. Діяльнісний зміст навчання – це предметний зміст, який охоплює не лише наукові знання, як це відбувається у традиційному навчанні, а й способи та сенси діяльності, структуровані особливим чином у вигляді системи навчальних завдань, у результаті засвоєння яких формується особистість як суб'єкт навчальної діяльності змісту.

Сформованість професійних умінь соціальних педагогів ми розглядаємо в рамках готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності. У роботі спираємось на дослідження В.А. Сластьоніна [189], який розглядає готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності на трьох рівнях: особистісному (мотиваційному, морально-психологічному); теоретичному і технологічному (операційно-діяльнісному).

Актуальним не лише для соціальної педагогіки, а й для освіти в цілому виступає такий її стратегічний напрям, як гуманізація. Це пов'язано зі змінами орієнтацій педагогічного ідеалу із соціальних завдань (конструювання людини з параметрами, заданими суспільством) на індивідуальні (конструювання людини для самої себе і опосередковано для суспільства. У зв'язку з цим пріоритетними є проблеми, пов'язані з визнанням самоцінності особистості, формуванням її самосвідомості, створенням умов для її самовизначення, самореалізації. А це, зі свого боку, вимагає нового педагогічного мислення. Гуманізація змінює суть і характер процесу виховання. Результат процесу розвитку особистості стає якістю роботи педагога, навчально-виховної установи. Дослідженню сутності, змісту ідей гуманізації присвячені праці Н. Бердяєв [11], А. Маслоу [114], К. Роджерса [172].

Сутність гуманізації визначається основними напрямками: відродження і нове осмислення ідеалу свободи особистості; потреба піднесення людини на новий ступінь гуманності, розуму, інтелекту; піднесення людини в ранг «міри всіх речей»; гуманізація як умова відродження духовності.

Гуманізація - це два взаємопов'язані процеси, які розвиваються нерівномірно. Перший – звільнення свідомості та поведінки людей від догм, стереотипів тоталітарної, авторитарної свідомості, від її страхів і загальних заборон. Інший процес – зміцнення системи гуманістичних цінностей, стимулів і мотивів у культурі свідомості і поведінки [15].

Ідеї гуманістичної педагогіки повністю враховують діалектику освітнього процесу, який ґрунтується на поєднанні вільного розвитку особистості із педагогічним керівництвом, пристосування цілей, змісту, форм, методів і засобів освіти до вікових та індивідуальних особливостей дитини. Гуманістична педагогіка є основою розробки особистісно зорієнтованих технологій. Педагогіка співробітництва є наймісткішим науковим узагальненням 80-х років, яке спричинило багаточисельні інноваційні процеси в освіті. Вона розглядається як особлива проникаюча технологія, що є втіленням нового педагогічного мислення, джерелом прогресивних ідей і складовою багатьох сучасних педагогічних технологій. У педагогіці співробітництва виділяють чотири напрями: гуманно-особистісний підхід до дитини; дидактичний активізуючий розвивальний комплекс; концепція виховання; педагогізація навколишнього середовища [236].

Наукові передумови особистісно зорієнтованого підходу визначались у дослідженнях І.Д. Беха [14], В.О. Моляко [128], А.В. Петровського [149], В.В. Рибалка [169], І.С. Якиманської [244].

С.І. Подмазін визначив основні концептуальні положення цього підходу у вищій освіті:

- визначення основним завданням та результатом освітнього процесу формування в особистості «образу – себе – в – бутті» (як єдність, адекватність трьох основних особистісних складових: «образ Я», «образ Світу» та «образ Я у Світі»;

- визнання людини як складної системи, що, безперечно, здатна до саморозвитку, що передбачає необхідність створення умов для свідомої профілактики особистістю можливих негативних наслідків майбутньої професійної діяльності;

- визнання принципу позитивного зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу на основі цінування, підтримки та взаємодопомоги;
- визнання принципу варіативності змісту та форм освітнього процесу, вибір яких повинен здійснюватись з урахуванням особливостей розвитку кожного суб'єкта;
- визнання пріоритету активних форм та методів навчання, інтерактивних технологій, що дійсно передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію;
- визнання принципу створення збагаченого освітнього середовища як сукупності умов, які забезпечують вільний вибір суб'єктів освітнього процесу, змісту та форм діяльності відповідно до потреб їхнього розвитку;
- визнання фізичного, психічного та психологічного здоров'я особистості як основного пріоритету освітньої діяльності [155].

Диференційований підхід до навчання є визначальним чинником і головною умовою гуманізації навчально-виховного процесу. Дослідженням цієї проблеми займались Ю.К. Бабанський [8], Л.В. Жовтан [62], Н.І. Юдашина [243], І.С. Якиманська [243]. Диференційоване навчання - це форма організації навчального процесу, множинність та варіативність індивідуальних, колективних підходів до суспільноузгоджених цілей освіти. Інша сфера використання знань і вмінь соціального педагога – диференційований підхід до клієнта. Тут необхідні знання потреб та інтересів людини на різних етапах життєвого шляху, кризових станів. Диференціація створює сприятливі умови для індивідуалізації навчання. Індивідуальний підхід до навчання дає можливість адаптувати зміст, форми, методи, темп навчання до особливостей дитини. Основною метою технологій індивідуального навчання є збереження та розвиток індивідуальності; сприяння засобами індивідуалізації виконанню навчальних програм кожним викладачем; поліпшення навчальної мотивації і розвиток пізнавальних інтересів студентів.

Важливою умовою підготовки соціальних педагогів є реалізація комунікативного підходу. Розробкою цього напряму займались В.О. Кан-Калік [73], М.І. Леонов [97], О.М. Леонтьєв [99], Б.Ф. Ломов [102]. Відомо, що використання знань, умінь і навичок базується на перенесенні, а перенесення, перш за все,

залежить від того, наскільки відповідають умови навчання тим умовам, у яких ці знання, вміння, навички передбачається використати. Таким чином, суть комунікативного навчання полягає в тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. У цьому випадку комунікативність розглядається не як методичний принцип, а методологічний, який визначає, з одного боку, методичні принципи навчання, а з іншого – вибір загальнонаукових методів пізнання, вихідних для побудови процесу навчання. Створити модель навчання як модель процесу спілкування означає сконструювати лише основні, принципово важливі, суттєві параметри спілкування, до яких належать: особистісний характер комунікативної діяльності учасника спілкування, ситуації як форми функціонування спілкування, змістова сторона процесу спілкування, евристичність. Реалізація комунікативного підходу є необхідною умовою гуманізації навчально-виховного процесу ВНЗ, тому що саме він ґрунтується на співпраці і рівноправному партнерстві та найбільше відповідає такій меті у професійній підготовці соціального педагога як навчання спілкування.

У нашому дослідженні ми спиралися на різні моделі соціальної роботи, які були узагальнені І.М. Григою, Н.В. Кабаченко, Т.В. Семигіною, О.П. Лисенко, І.І. Мигович. Серед них біхевіористичні та когнітивні моделі соціальної роботи. Розробляли біхевіористичну теорію А. Бандура, Дж.-Б. Вотсон, Б. Скіннер. Вона охоплює такі основні підходи:

1) класичне зумовлення (Дж.Б. Вотсон), що здійснюється за схемою «стимул-реакція» і полягає в конструюванні специфічного набору стимулів для одержання потрібної поведінки або створення умов для згасання небажаної поведінки;

2) оперантне (Б. Скіннер), яке виходить з того, що поведінка здійснюється у певному середовищі, зумовлює відповідні наслідки, які називають підкріпленням. Ці наслідки можуть посилювати, робити стійкою певну реакцію або послаблювати, руйнувати її.

3) соціальне научіння (А. Бандура) перебуває на межі поведінкового і когнітивного підходів. Йдеться про наявність у людей соціально-когнітивних здібностей до символізації, передбачення, опосередкування, саморегуляції,

самоаналізу, які дають змогу навчатись певної поведінки і модифікувати її.

Біхевіористична модель соціальної роботи, прихильники якої вважають, що поведінка людини детермінована впливами зовнішнього середовища, і тому спрямовують свої зусилля на подолання небажаних або підсилення бажаних форм поведінки за допомогою підкріплення і соціального навчіння [211, с 30-41].

У взаємодії соціального педагога із клієнтом ця модель передбачає такі методики: методи класичного обумовлення, що ґрунтуються на принципі гальмування; метод систематичної десенсибілізації (зниження чутливості), який ґрунтується на принципі реципрокного гальмування, полягає у поступовому зниженні чутливості клієнтів до стимулу, конкуруючою реакцією при цьому є релаксація; соціальне моделювання, що ґрунтується на теорії соціального навчіння, яке використовує здатність людини навчатися, спостерігати за поведінкою інших.

Біхевіористичний підхід застосовують у багатьох сферах соціально-педагогічної роботи: з правопорушниками, людьми похилого віку, конфліктними сім'ями, людьми з обмеженими можливостями та їхнім найближчим оточенням, особами, що потерпають від насильства.

Його використовують в індивідуальній і груповій роботі. Прикладом можуть слугувати так звані групи тренінгу вмінь, у яких відбувається навчання доцільної поведінки, вмінь розв'язувати проблеми клієнта, групи комунікативних вмінь, групи прийняття рішень, тренінг управління гнівом, подолання жорстокого поводження.

Когнітивна модель соціальної роботи (А. Бех, В. Глассер, А. Елліс, О. Лисенко,) ґрунтується на тому, що більшість емоцій і форм поведінки зумовлені думками, уявленнями, переконаннями. Соціальні працівники, які надають перевагу цьому підходу, прогнозують доцільні зміни особистості клієнта.

В Україні цей підхід використовують стосовно нарко-, алкозалежних, людей похилого віку, дітей, що перебувають в інтернатних закладах. Така робота спрямована на те, щоб навчити клієнтів соціальних навичок, усунути у них небажані форми поведінки, змінити переконання, зміцнити їхню впевненість.

Екзистенційна модель соціальної роботи передбачає допомогу у розкритті й усуненні страху перед усвідомленням кінцевих даностей існування, а також у

встановленні контролю над власним життям, подолання екзистенційних тривог шляхом налагодження близьких стосунків, пошуку сенсу життя. Представниками цієї моделі є М. Бердяєв, Г. Марсель, Л. Шестов, М. Хайдеггер. Філософія екзистенціалізму виходить з того, що буття людини є інтерпретацією її минулого, а те, як вона діє в ім'я майбутнього, інтерпретує його і надає значення її життю. Екзистенціалізм поділяє екзистенцію на «буття в собі» (існування) і «буття для себе» (свідоме існування, яке може проявлятися тільки стосовно інших) [211, с. 41].

У соціальній роботі, що сповідує екзистенційний підхід, перевагу надають роботі із сім'єю. Найефективнішою ця модель є у роботі з добровільними вмотивованими клієнтами. Недоцільною вона є в соціальних службах, які надають перевагу контролювальним бюрократичним функціям.

Вищезазначені моделі допомагають глибше сприймати клієнта, налагоджувати з ним стосунки, розвивати його здатність до розв'язання власних життєвих проблем, оптимістичного бачення майбутнього. Вони визначають зміст виконання мисленневих та практичних операцій.

Висновки до розділу 1

1. Одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти України є підготовка висококваліфікованих фахівців із соціальної педагогіки, здатних на високому рівні оволодіти теоретичними і практичними основами організації позитивного виховного соціального середовища ще у стінах ВНЗ, а потім забезпечувати своє професійне зростання протягом усього життя. Актуальність цього завдання зумовлена певними обставинами: наявний рівень підготовки соціальних педагогів не в повній мірі відповідає сучасним вимогам; на відміну від навчальної роботи, що організовано здійснюється на уроках, позашкільне життя учнів, за окремим винятком, перебуває під впливом негативних факторів соціального середовища та неорганізованого дозвілля, що становить серйозну соціально-педагогічну проблему.

2. Психолого-педагогічний аналіз літератури з теми дослідження дав можливість визначити соціальний і педагогічний аспект професійної діяльності фахівців

цієї галузі і виділити її основні напрями: підвищення рівня соціокультурної адаптації індивіда, групи; профілактика явищ дезадаптації (соціальної, культурної, психологічної) що охоплює роботу з людьми девіантної поведінки та маргінальними групами; соціокультурна реабілітація тих людей, які мають відхилення від норми в фізичному, психічному, соціальному розвитку; посередницька діяльність у взаємостосунках індивіда чи групи з середовищем, що зумовлено інтересами їхнього соціокультурного становлення та розвитку.

3. Обґрунтовано теоретичні підходи до визначення сутності та структури умінь. Визначено такі поняття як «уміння», «педагогічні вміння», «професійні вміння соціального педагога». Професійні вміння соціального педагога – це сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямованих на реалізацію функцій діяльності соціального педагога. Ми дійшли висновку, що функції соціально-педагогічної діяльності найповніше відображають перелік та зміст професійних умінь.

У структурі професійних умінь виділяються: знання термінів, понять, законів, теорій, способів виконання дій їхнього змісту та послідовності (правил, прийомів, алгоритмів); практичний досвід виконання; практичний досвід виконання стандартних дій; елементи творчого підходу (розв'язання проблем, відкриття оригінальних способів діяльності, застосування засвоєних умінь у нестандартних умовах) [192].

Використовуючи дослідження О.В. Безпалько, М.А. Галагузової, І.Д. Зверевої, Р.В. Овчарової ми представили 11 блоків умінь, систематизували, доповнили їх перелік та зміст і класифікували як загальнопедагогічні – когнітивні, комунікативні, організаторські, прогностичні, діагностичні, рефлексивні, саморегуляції; спеціальні – прогностичні, охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні.

Процес формування професійних умінь ми розглядаємо, використовуючи дослідження П.Я. Гальперіна [45] та Н.Ф. Тализіної [208] про поетапне засвоєння дій, де визначається мотиваційна, орієнтувальна, виконавча і контрольнокоригувальна їх частини.

4. З метою виявлення ефективності досліджуваного процесу ми визначили критерії, показники та рівні сформованості професійних умінь соціального педагога і наповнили їх відповідним змістом. При цьому ми використали концепцію рівнів засвоєння діяльності В.П. Беспалька, Г.А. Засобіної, Н.В. Кузьміної. Нами визначено чотири рівні сформованості професійних умінь: початковий, задовільний, достатній, оптимальний.

5. Найбільш значимою формою навчання, що сприяє засвоєнню професійних дій і формуванню професійних умінь майбутніх соціальних педагогів є педагогічна практика. Результати констатувального експерименту показали, що зміст і методика організації практики не в повній мірі забезпечує формування у майбутніх соціальних педагогів професійних умінь. Так, у студентів 5 курсу після завершення всіх видів практики початковий рівень мали 3,1 % із числа студентів, які брали участь в експерименті, задовільний – 31,89%, достатній – 45,1 %, оптимальний – 20%. Найменш сформованими були прогностичні, охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні вміння.

6. Основними теоріями і концепціями є гуманістична освіта, ідеї педагогіки співробітництва, диференційований та індивідуальний підходи. Базовим у формуванні професійних умінь визначено діяльнісний підхід. Використання біхевіористичних та когнітивних екзистенційної моделей соціальної роботи допомагають глибше сприймати клієнта, налагоджувати з ним стосунки, розвивати його здатність до розв'язання власних життєвих проблем, оптимістичного бачення майбутнього. Вони визначають зміст виконання мисленнєвих та практичних операцій.

Теоретичні засади проблеми формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів було висвітлено у статтях: «Педагогічна практика як складова навчального процесу у вищій школі», «Функціональний аналіз системи професійних знань і умінь майбутніх соціальних педагогів», «Гуманізація взаємовідносин учасників педагогічної практики», «Роль педагогічної практики в професійному становленні майбутніх соціальних педагогів», «Методи формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів», «Проблеми взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів», «Гуманістичний аспект професійного становлення соціального педагога»,

«Організація і проведення конференції за підсумками педагогічної практики як важливий етап становлення майбутніх соціальних педагогів», «Аналіз труднощів студентів під час проходження практики в соціальних установах», «Умови успішного практичного навчання майбутніх соціальних педагогів/працівників у вищих навчальних закладах», «Технології формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі організації педагогічної практики», «Процес формування та удосконалення професійних умінь як основа для професійної інноваційної діяльності», «Сутність групової роботи у соціальній сфері», «Практична професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів», «Деякі аспекти навчання та моделі підготовки соціальних педагогів/працівників в Україні», «Професійно-особистісний розвиток фахівця соціально-педагогічної сфери».

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

2.1. Педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики

З метою якісної організації процесу формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів на педагогічній практиці необхідно виявити педагогічні умови, які забезпечують його ефективність, а також сформулювати або відібрати з педагогічної науки ті теоретичні засади, які визначають успіх усієї системи навчання.

Педагогічні умови – це ті необхідні обставини які забезпечують досягнення поставлених цілей.

У дисертаційному дослідженні ми визначили низку умов, які забезпечують ефективність формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів, а саме:

- послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога;
- поетапна реалізація моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем;
- актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки;
- оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога.

Для обґрунтування педагогічних умов ми використали теоретичні засади організації та проведення педагогічної практики, викладені О.О. Абдуліною, концепціями особистісного, діяльнісного підходів І.Д. Беґа, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, О.М. Леонтьєва, С.І. Подмазіна, Н.Ф. Талізінної та ін.

Цінним для нашого дослідження є питання про визначники змісту практичної професійної освіти, розглянуті В.С. Ледньовим [96]. Автор формулює їх таким чином: а) структура практичної освіти в її послідовному окресленні визначається структурою поетапного засвоєння діяльності. В ній виділяються чотири основні етапи, які базуються на вихідному знанні алгоритму діяльності і поступово вдосконалюються; б) система «наскрізних» компонентів змісту практичної освіти визначається структурою діяльності, що засвоюється. Етапи засвоєння навчального матеріалу у процесі практичної підготовки перетворюються у визначник і в одну із сторін змісту освіти. Науковець подав такі етапи практичного навчання:

- попередній етап (нульовий) – створення основи для орієнтування – засвоєння алгоритму дії (діяльності);
- 1-й етап – оволодіння будь-яким видом діяльності – формування базових операцій, які складають основу майбутнього вміння;
- 2-й етап – удосконалення навичок виконання базових операцій попереднього етапу і засвоєння нових операцій, а також засвоєння найпростіших комплексних робіт, які охоплюють певний набір операцій;
- 3-й етап – засвоєння складних комплексних робіт на такому рівні, який дає можливість виконувати роботу самостійно;
- 4-й етап – оволодіння діяльністю на рівні майстерності, тобто її творче засвоєння.

Спираючись на теоретичні положення висвітлені науковцями ми можемо зробити такі узагальнення:

1. У структурі педагогічної практики простежуємо структуру поетапного засвоєння діяльності.
2. Мета педагогічної практики має визначатись за її видами і передбачати формування загальнопедагогічних та спеціальних умінь.
3. Зміст педагогічної практики повинен відображати і забезпечувати засвоєння майбутніми фахівцями всіх компонентів діяльності соціального педагога.
4. Організаційно-методичне забезпечення має бути спрямоване на створення оптимального суб'єкт-суб'єктного середовища (вільний вибір установи для

проходження студентом практики; поєднання теоретичних знань та практичних умінь, здобутих в аудиторії з реаліями практики; співробітництво всіх учасників практичної підготовки – координатора практики, викладача ВНЗ – керівника, студента, працівника соціальної установи – наставника; використання різних форм навчання студентів – індивідуальної, групової).

На основі вищезазначеного ми виділяємо три етапи формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів: *початковий, основний, узагальнювальний*. *Початковий*, (перший – другий курси навчання) характеризується мотиваційно-орієнтувальним періодом входження у професію. Мета – ознайомлення студентів із комплексом професійних умінь, усвідомлення їх значущості для майбутньої діяльності соціального педагога; забезпечення морально-гуманістичної спрямованості особистості, інтересу до професії, до формування дидактичних умінь; ознайомлення із структурою, змістом діяльності соціальних установ; вивчення та аналіз їхніх програм діяльності; формування таких загальнопедагогічних умінь, як спостереження та аналіз діяльності соціальних служб, їхніх працівників; проектування і проведення соціально-педагогічних досліджень (фрагментарно); вивчення професійної діяльності соціального педагога, оцінювання набутих професійних умінь тощо. На цьому етапі педагогічна практика (ознайомлювальна, соціально-виховна, соціально-педагогічна) органічно поєднується із вивченням соціально-педагогічних, психологічних дисциплін.

Другий етап – *основний* (третій – четвертий курси навчання), характеризується як конструктивний; Мета – оволодіння сукупністю професійних умінь: загальнопедагогічних (когнітивних, комунікативних, організаторських, прогностичних, діагностичних, рефлексивних, саморегуляції) та спеціальних (охоронно-захисних, попереджувально-профілактичних, корекційно-реабілітаційних, соціально-терапевтичних). Основний етап охоплює види практик – культурно-дозвіллеву, психодіагностичну, психокорекційну, профілактичну та вивчення навчальних курсів.

Третій етап – *узагальнювальний* (п'ятий курс навчання), характеризується як пошуково-творчий. Тут забезпечується цілісність виконаних дій та зворотність

зв'язку щодо правильності їхнього виконання. Мета його – узагальнення, систематизація та корекція сформованих професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у нових нестандартних умовах. На цьому етапі передбачено фахову та переддипломну практики. Він супроводжується вивченням теоретичних курсів.

Формування професійних умінь соціального педагога – це поступове набуття способу виконання складних комплексних дій. Вони є складовими професійної діяльності та компетентності соціального педагога.

Виконуючи певну діяльність, людина приймає рішення про те, як вона буде виконувати ту чи іншу операцію. Як зазначає П.Я. Гальперін, процес виконання певної дії проходить через поетапне засвоєння вмінь – орієнтувальне і виконавче. На орієнтувальному етапі створюється мисленнєвий образ дії, а на виконавчому – спосіб її здійснення. При цьому враховується рівень інформації під час виконання дії, правильність вибраного способу, розробка алгоритму дій, адекватність її поставленим завданням, передбачуваність дій.

Ефективність вироблення вмінь залежить від їхнього поелементного освоєння (В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов). Коли студент опановує вміння, то виконує всі елементарні дії як одне ціле. Проте під час його формування кожен операцію слід опановувати окремо. Тільки оволодівши стійкими навичками кожної з них, вони можуть поступово набутти вміння одночасно виконувати їх як одну складну дію [233]. Поетапність виконання дій майбутнього соціального педагога ми простежуємо у зарубіжному досвіді, який висвітлено українськими науковцями С.Я. Беляєвою, Н.М. Гайдуком, Л.Є. Клос, Н.І. Микитенко, С.Г. Ставковою, зокрема, досвід практичної підготовки соціальних педагогів в університетах Канади (автори досвіду – канадські дослідники та практики в галузі соціальної роботи М. Бого та Е. Вайда). Вони розробили модель «замкнутого кола» інтеграції теорії з практикою. У ній є певні етапи: збирання інформації, відображення, поєднання та професійне реагування [200, 119]. Такі етапи слугують орієнтиром для студента в акумуляції теоретичних знань, відповідно до конкретної практичної ситуації. Вони відображають процес формування професійних умінь.

На кожному з етапів «замкнутого кола» студент тісно співпрацює із

педагогом-наставником з агенції (супервізором від закладу) та викладачем-консультантом вищого навчального закладу (викладач практики від університету). Вони, керуючись принципами наступності, послідовності, систематичності, допомагають студенту відповідно до конкретної ситуації перейти від інформації до дії. Використовуючи цю модель, ми дослідили, як її застосування впливає на процес формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів.

Початковим етапом є визначення реальної ситуації, яку студент аналізує за допомогою педагога-наставника, з'ясовується, якою інформацією про цю ситуацію він володіє. При цьому використовують певні методи: усні, письмові повідомлення, відеозаписи, спостереження, контент-аналіз. Керівник практики допомагає студентові визначити конкретну ситуацію, скласти алгоритм дії на цьому етапі, що вплине на визначення вихідних даних ситуації.

Наведемо приклад ситуації та проаналізуємо, як працював студент на етапі збирання інформації.

Ситуація: «Розумієте, вони мене ділили, як річ. Жодний з них ніколи, жодного разу не запитав мене про мої бажання. З ким я хочу жити? Що я про них думаю? Чи думаю взагалі? А чотири роки тому, коли вони тільки розлучилися, у мене не було вибору: він був моїм батьком, вона – моєю матір'ю. Я, звичайно, хотів, щоб ми жили разом, але навіть якщо не разом, ви ж розумієте, що тоді почалося. Врешті-решт я зненавидів матір за те, що вона не дозволила батькові приходити до мене. Мене увесь час зустрічала бабуся і швидко вела зі школи. Іноді мати просила про це сусідку. Гуляв я теж тільки з бабцею, а коли вона була зайнята – сидів вдома один, замкнений. У мене ніколи не було власного ключа від дому. Тоді хотів піти до батька, думав, що я йому потрібний, але потім зрозумів, що він використовує мене як знаряддя у боротьбі проти матері. По-моєму, вони просто нічого не бачать і не розуміють через злість. Найстрашніше у всьому цьому, що мені ніхто не може допомогти. Адже усі визнають за ними права на мене. Як право на річ! Вони, між іншим, також поділили дачу і машину, і, може бути, так само і мене.

Запитання, які були визначені студентом та керівником практики для збирання інформації:

1. Як взаємодіє клієнт із сім'єю?
2. Що необхідно знати, щоб охарактеризувати дитину, сім'ю?
3. Що система підтримки є у хлопчика?
4. Побудуйте модель спілкування соціального педагога з хлопчиком;
5. Що допомога потрібна хлопчикові насамперед?
6. З ким із фахівців соціальний педагог повинен підтримувати постійний контакт?
7. Які знання необхідно використати, щоб оцінити ситуацію?
8. Які вміння ви використовуєте для налагодження стосунків із хлопчиком?
9. Які проблеми можуть виникнути під час спілкування з дитиною, батьком, матір'ю?
10. Які методи і форми роботи соціальний педагог має насамперед обрати під час спілкування з матір'ю і батьком дитини?
11. Які послуги ви запропонуєте сім'ї загалом?
12. Що повідомили батьки про ситуацію, що склалась?
13. Як хлопчик буде йти на контакт із соціальним педагогом?
14. Що роль соціального педагога у цій ситуації?
15. Які послуги можемо запропонувати хлопчикові, сім'ї?

Осмислюючи ситуацію та визначаючи роль фахівця в ній, можна виявити, як почуття, переконання, цінності, погляди майбутнього фахівця можуть вплинути на клієнта [37]. На цьому етапі студент вчиться зіставляти теоретичні знання з конкретною ситуацією, відбирати, аналізувати, узагальнювати інформацію за ступенем важливості, прогнозувати подальші власні дії та дії клієнта, визначати, як скоординувати роботу інших структур, які могли б допомогти розв'язати проблему. Організація роботи студента у такий спосіб, безперечно, впливатиме на формування когнітивних, прогностичних, діагностичних умінь.

Наступний етап моделі «замкнутого кола» – відображення. Тут педагог-наставник допомагає студенту зіставити ситуацію, що виникла, із власними суб'єктивними реакціями, тобто проходить процес осмислення ситуації, що складається.

На основі культурних, соціальних цінностей студента з'ясуємо його ставлення до ситуації. Внаслідок цього перебудовується структура минулого досвіду особистості.

Використовуючи інформацію про ситуацію, ставлення до неї, студент сприймає її та прогнозує подальші дії. Тобто на етапі відображення почуття, переконання та припущення піддаються критичному осмисленню стосовно їхнього впливу на систему клієнта й ефективного професійного втручання [119]. На цьому етапі студент оцінює ситуацію, осмислює і перебудовує структуру минулого досвіду особистості, орієнтує її на ситуацію майбутнього професійного використання знань. У цій точці аналіз та оцінка ситуації здійснюється під впливом нового досвіду і нових знань.

Питання, які аналізує студент-практикант на етапі відображення.

1. Чи впливає ситуація на те, щоб ви переглянули власні погляди?
2. Наскільки ця ситуація схожа на попередній досвід чи відрізняється від нього?
3. Що ви відчуваєте під час зустрічі з клієнтом?
4. Як вплинув ваш досвід на розв'язання цієї ситуації?
5. Як допомагає ваш професійний, культурний рівень вплинути на ситуацію?
6. Як змінюватиметься ваша роль у цій ситуації в процесі її розв'язання?

Наступний етап кола – поєднання. На цьому етапі педагог-наставник, працівник соціальної служби допомагає студентові окреслити коло знань, які прояснять ситуацію, усвідомити суб'єктивну реакцію на ситуацію, використати знання для прогнозування професійних дій. Тут важливо допомогти студенту зрозуміти ситуацію та раціоналізувати мислення [200].

Для керівника практики важливо знати, чи може студент виявити сутність проблеми, наскільки вміє мислити критично, як на основі життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій, власних досліджень уміє поєднати теорію з практикою.

Запитання для студентів на етапі поєднання.

1. Що ще інформація потрібна, щоб краще зрозуміти ситуацію?
2. Яке соціально-педагогічне втручання могло б найкраще допомогти у цій

ситуації?

3. Які теоретичні моделі можна використати у роботі з клієнтом?
4. Які методи впливу ви використовуєте, розв'язуючи цю проблему?
5. Як теоретичні знання можуть допомогти у розв'язанні цієї ситуації?
6. Чи зустрічалися у своїй практиці із аналогічною ситуацією? Як ви використали власний досвід у розв'язанні ситуації?
7. Чи співвідносяться одержані знання з власним практичним досвідом?
8. Чи ті стосунки, які склалися у вас із клієнтом, сприяють розв'язанню ситуації?

Наступний етап «замкнутого кола» – професійне реагування. Професійне реагування – це реалізація плану професійного втручання з метою розв'язання конкретної ситуації. Під час цього етапу потрібно відповісти на такі запитання:

1. Що інформація потрібна для того, щоб охарактеризувати кожного із учасників ситуації?
2. Що може покращити ситуацію?
3. Чи можливо вплинути на ситуацію в межах робочого місця?
4. Визначити наявні можливості розв'язання проблеми.
5. Подайте план розв'язання проблеми. Обґрунтуйте його доцільність. Які очікування від реалізації цього плану?
6. Як учасники ситуації сприймають студента? Чи є проблеми в їхніх стосунках? Що можна зробити для покращення стосунків?
7. Як ви реалізували план дій, чи були перешкоди у виконанні плану, чи є позитивний результат? Якщо є, тоді як ви його помітили?
8. Що інформація змусила по-іншому оцінити учасників проблеми?

Як підкреслюють Н.М. Гайдук, Н.І. Микитенко, для кожного із чотирьох етапів «Замкнутого кола...» інформацію, яку шукають, можна розділити на категорії за чотирма факторами: психосоціальні, інтерактивні, контекстуальні та організаційні. Студент і клієнт зосередяться на найважливіших чинниках, що можуть змінюватися з часом. Після одержання нової інформації, соціальний педагог повторює рух по колу доти, поки ситуація не зміниться.

Ефективним шляхом формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів є спільна робота студента й консультанта за таким алгоритмом:

- 1) опора на академічну роботу студента, яку він виконував у процесі навчання вищого начального закладу, ознайомлення та аналіз практикумів з питань майбутньої соціально-педагогічної діяльності, які виконував студент самостійно;
- 2) проведення бесід зі студентом з питань розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, у результаті яких формується власне бачення ним цього процесу;
- 3) демонстрація розв'язання соціально-педагогічних ситуацій на конкретних прикладах;
- 4) проведення консультативних зустрічей з питань роботи студента-практиканта з клієнтом;
- 5) рефлексивний аналіз важкого випадку із практики;
- 6) розігрування рольових ігор;
- 7) використання аудіо- та відеозаписів із подальшим обговоренням.

Поетапність виконання дій, а відтак і ефективне формування професійних умінь забезпечує знаково-контекстне навчання, (А.О. Вербицький). Сутність його полягає в тому, що набуття вмінь здійснюють поступово від отримання інформації, осмислення її, використання у змодельованих ситуаціях і лише тоді у реальних умовах. Причому перехід інформації у практичну дію здійснюється опосередковано, через її осмислення. Особливість контекстного навчання полягає у тому, що постійно відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності. Логічна структура процесу навчання проходить три фази: навчальна діяльність – засвоєння усвідомлення інформації про професійну діяльність; квазіпрофесійна діяльність передбачає моделювання змісту майбутньої праці і у процесі педагогічної практики реалізуються форми професійної діяльності. Усе вищезазначене свідчить, що впровадження моделей розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, які відображають поетапність засвоєння професійних умінь ефективно впливають на їх формування.

Однією з педагогічних умов, що позитивно вплине на процес формування

професійних умінь майбутніх соціальних педагогів є актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки;

Для того щоб обґрунтувати це положення гіпотези, проаналізуємо, як науковці трактують поняття «рефлексія», «суб'єкт».

Рефлексія (лат. reflexio) – відбиття, обертання назад (вид пізнання), коли в процесі якої-небудь діяльності суб'єкт сам стає об'єктом свого спостереження.

А.В. Карпов пояснює процес рефлексії як включення аналізу власного мислення, так і спілкування з іншими людьми, міркування за іншу особу. Він виділяє дві форми рефлексії: рефлексію власної діяльності, рефлексію внутрішнього світу іншої людини. Науковець диференціює три основні види рефлексії за часовою ознакою, а саме: ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмисленні її елементів; ретроспективна рефлексія виявляється в схильності до аналізу уже виконаної в минулому діяльності й подій, що відбулись; перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності поведінки, планування як такого, прогнозування ймовірних наслідків [76, с. 440-441].

О.М. Новіков класифікує рефлексивні процеси таким чином: а) рефлексивний аналіз власної свідомості та діяльності суб'єктом; б) рефлексія як розуміння міжособистісного спілкування; в) з'ясування того, як інший суб'єкт, інші люди знають і розуміють «рефлексуючого» [136]. Г.А. Ковальов пов'язує розвиненість рефлексивних уявлень фахівців зі ступенем виразності таких параметрів особистості, як розвиток здатностей до ідентифікації та емпатії, адекватність уявлень, адекватність самооцінки [80]. В.О. Кривошеев у структурі рефлексивних уявлень майбутніх фахівців виділяє комутативні якості [92].

Оскільки рефлексію трактують як аналіз особистістю власної свідомості, діяльності, поведінки, спілкування та, відповідно, аналіз інших у минулому, теперішньому і майбутньому, тоді ми можемо стверджувати, що, актуалізуючи цей процес у студентів, можна виявляти власні успіхи, прогалини, недоліки, бачити проблеми інших. А за умови сформованої позитивної мотивації студента до діяльності, це спонукатиме до корекції його дій та дій інших, що і вплине на

формування професійних умінь.

Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів здійснюється поетапно завдяки певним циклам. У середині кожного з них проходить зміна певних етапів росту професійних умінь, відносна тривалість яких залежить від сукупності обставин зовнішнього середовища. Це можна пояснити так. Студент спочатку оцінює свої вміння як достатньо сформовані при стабільності зовнішнього середовища. Наприклад, в умовах аудиторного заняття у штучно створених ситуаціях студент аналізує, визначає проблему, мету, розв'язує, зіставляє з прогнозом, рефлексує і при цьому діє за певним шаблоном, переносячи цей шаблонний алгоритм дій в умови іншого середовища. У цей час створюються суперечності між тим, що студент виконує і тим, що в реальних умовах цей алгоритм дій спричиняє невдачу. Тоді знання, вміння, які використовувались в одних умовах, переосмислюються і у процесі нової практичної діяльності перетворюються в якісно нові, більш удосконалені.

Наступний крок забезпечує рефлексію майбутнього фахівця на власний досвід. Аналіз досвіду передбачає мисленнєве перетворення його результату під іншим кутом зору – з позицій фахівця із уже сформованим рівнем професійних умінь.

Ми розглядаємо рефлексивну здатність як механізм, який дозволяє суб'єкту зафіксувати наявний рівень професійних умінь, оцінити рівень їхньої сформованості, визначити перспективи подальшого їхнього удосконалення.

На початковому, задовільному рівнях сформованості професійних умінь актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки здійснюється завдяки організації та проведенні тренінгів. Під час цих занять проходить інтенсивне осмислення і переосмислення учасниками стереотипів свого досвіду аж до їхнього подолання, а також формування інтелектуальних, особистісних новоутворень. Прийоми психологічних контрастів, культурних аналогів, створення рефлексивного світу дозволяє створити рефлексивне середовище і забезпечити процес конструктивного перетворення глибинних особистісних соціальних і професійних стереотипів учасників тренінгу.

Процес побудови рефлексивного тренінгу має таку послідовність: 1) актуалізація потреб учасників у професійному розвитку; 2) актуалізація стереотипів, які перешкоджають реалізації власного потенціалу, методика їх подолання; 3) «проживання» різних моделей можливого професійного розвитку; 4) оволодіння прийомами конструктивного професійного розвитку; 5) визначення сфер застосування цих прийомів у практичній діяльності.

На достатньому, оптимальному рівнях сформованості професійних умінь з метою актуалізації рефлексивної здатності студентів як суб'єктів майбутньої фахової підготовки використовували такі методи: психолого-педагогічний аналіз професійної діяльності соціальних педагогів, спостереження, анкетування, інтерв'ю, моделювання соціально-педагогічних ситуацій, експериментальне навчання, відеотренінг, розвивальні методи ігорerefлексії і рефлепрактики (розв'язання самодіагностичних, мислительських завдань, метод рефлексивних інверсій, контент-аналіз відеопродукції, рефлексивні вправи). Робота була побудована за певною схемою: 1) діагностика самооцінки власних професійних умінь, лекційно-практичні заняття, спрямовані на осмислення себе як особистості, індивідуальності, як суб'єкта професійної діяльності; 2) відеотренінг професійних умінь; 3) рефлепрактичні заняття (з використанням відеоапаратури), які виконують діагностичну і розвивальну ролі стосовно професійно важливих умінь майбутнього соціального педагога. Рефлексивні групові практикуми, ігри-моделювання, тренінги професійного зростання. Наведемо приклад методики, що демонструє проведення рефлексивного аналізу важкого випадку із практики студента.

Методика проведення Балінтовської групи [226].

Мета: груповий рефлексивний аналіз важкого випадку із професійної практики.

План проведення групи.

I. Створення психологічного комфорту.

1. Вхідження у контакт: з'ясування завдань групи.
2. Обговорення правил групи.

II. Аналіз важкого випадку.

1. Розповідь про конкретний важкий випадок, проблему з практики, результатами яких фахівець незадоволений.

2. З'ясування деталей (по колу кожен член групи ставить одне запитання тому, хто запропонував ситуацію).

3. Обмін думками (у чому, на мій погляд, полягає проблема того, хто заявив про випадок?).

4. Обмін метафорами, почуттями, які виникають стосовно цієї ситуації (на що схожий цей випадок?).

5. Обмін важливими варіантами розв'язання (що я зробив би на місці фахівця?).

III. Зворотний зв'язок з боку фахівця, який запропонував свій випадок. (Що корисного я одержав під час аналізу?).

Вихід із контакту: ведучий дає остаточну інтерпретацію з аналізом ситуації та підсумком роботи групи.

Цю методику ми використовували, коли студенти були на практиці у трудовій колонії для неповнолітніх.

Позиція суб'єкта відносно діяльності сприяє розвитку професійних умінь. Будучи суб'єктом, майбутній фахівець виконує дії тільки тоді, коли у його свідомості з'являється образ бажаного результату. Передбачуваний у цілях результат подається як проблема, розв'язання якої спричиняє розвиток особистості, здатної осягати власну міру об'єкта відповідальності і діяти відповідно до цієї міри, що забезпечує актуалізацію творчого потенціалу студентів, стимулює їх до професійного росту, самореалізації у професійній діяльності і тому результативно впливає на формування професійних умінь.

Отже рефлексія дає можливість майбутньому соціальному педагогу займати надситуативну позицію, зафіксувати проміжний результат сформованості професійних умінь, співвіднести тимчасові плани їх розвитку з минулими, сьогоднішніми і майбутніми, визначити перспективи удосконалення їх.

Професійні вміння формуються як у процесі стихійно-повсякденної практичної діяльності на рівні буденної свідомості, так і в процесі усвідомленої

професійної роботи і навчання на рівні науково-теоретичної свідомості. Як зазначає Л.Ф. Спірін, уміння завжди узагальнені, що дозволяє переносити їх, використовувати в різних ситуаціях діяльності, під час вирішення певної групи завдань [202]. Обґрунтовуючи педагогічну умову, оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога, ми спиралась на дослідження Е.О. Гришина [52], Л.Ф. Спіріна [202]. Науковці доводять, що специфіка функціональних педагогічних умінь полягає в тому, що вони завжди виражають відношення суб'єкта виховання до об'єкта виховання (педагога до вихованця), а отже, містять у собі професійно-етичну сторону. Педагогічні вміння як суб'єктивний людський фактор функціонують на базі моральної вихованості суб'єкта виховання, його світогляду і рис характеру, а тому вони виявляють ідейні, ділові і моральні особистісні якості в змісті його дій [202]. Звідси впливає думка про те, що лише високо моральна особистість може виконувати роботу якісно, професійно, як фахівець, а отже, буде прагнути до удосконалення професійних умінь.

Уведення інституту соціальної педагогіки в Україні зумовлене гуманізацією суспільного життя, зверненням до людини, необхідністю допомоги у подоланні її моральних, соціальних, економічних, міжособистісних її проблем, створенням умов для комфорту, адаптації особистості у соціальне середовище, що є основним призначенням соціального педагога. Отже, основна особливість діяльності соціального педагога насамперед пов'язана із гуманістичною місією. Гуманізм, як відомо, – це вираження людяності в усіх проявах людської поведінки, вибіркоче ставлення до світу, основою якого є визнання людини та її життя як найвищої цінності. Сутність гуманізації визначена основними напрямками: відродженням і новим осмисленням ідеалу свободи особистості, потребою піднесення людини на новий ступінь гуманності, розуму, інтелекту, піднесення людини в ранг цінності. Через поняття гуманізації стверджується головне призначення соціального педагога – створення сприятливих умов для соціалізації особистості. Тому для здійснення гуманної місії він має бути наділений такими властивостями, як повага прав іншої людини, доброзичливе ставлення до всіх людей, захист та підтримка гідності,

турбота, порядність, миролюбність, милосердя, альтруїзм. Студент – майбутній соціальний педагог із першого курсу, проходячи першу в своєму житті практику, стикається із реальністю у різних установах – дитячих будинках, школах-інтернатах, неблагополучних сім'ях, центрах медико-соціальної реабілітації, тобто тих установах, де можна побачити дитячі біди, жорстокість, приниження. Якщо соціальний педагог не буде наділений певними специфічними якостями, про які ми говорили вище, він не зможе сформувати професійні вміння, оскільки у нього будуть відсутні мотиви. Мотиви бувають зовнішні і внутрішні. До зовнішніх ми відносимо: бажання отримати диплом, закінчити вищий навчальний заклад і т. ін. Внутрішні – прагнення допомогти тим, хто цього потребує, хто потрапив у важку життєву ситуацію. Якщо такі мотиви будуть сформовані як домінуючі, тоді в студента виникає інший вид мотивації: потреба стати гарним фахівцем, а звідси і бажання, інтерес до формування та удосконалення професійних умінь. З метою формування внутрішньої мотивації, необхідно створити студентське середовище, де стосунки будувалися б на основі взаємодопомоги, взаємопідтримки, співчуття, співпереживання, рівної поваги один до одного, тобто підґрунтя для майбутньої професійної діяльності. Розвиток моральних рис особистості дає можливість студентові відчувати глибоке задоволення від можливості самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Підготовка студентів до виходу на практику ґрунтується на прищепленні таких моральних якостей як: сумління, обов'язок, честь, відповідальність, безкорисливість, альтруїзм, справедливість, доброта.

З цією метою необхідно створити таке середовище (спочатку в групі, на факультеті, в університеті), де б студент міг виявити ці риси. Цього можна досягти за допомогою включення їх безпосередньо у моральну діяльність. І лише на основі отриманого морального досвіду у студента з'явиться бажання набувати професійних умінь та навичок. Зміст роботи з формування моральної свідомості та практики студентів як важливої передумови формування професійних умінь ми визначили у таких аспектах: у процесі вивчення навчальних дисциплін, у період соціально-педагогічної практики, у суспільно-моральній діяльності.

У змісті програми навчальних дисциплін ми зафіксували теми, розгляд яких найбільше сприятиме моральному росту майбутнього фахівця, а тому поряд із вивченням основних категорій, понять, студенти засвоюють норми моралі і на цій основі формують ціннісні орієнтації, збагачують особистісне зростання морально-гуманістичним змістом.

Контент-аналіз навчальних дисциплін дав можливість визначити виховний потенціал соціально-педагогічних, соціально-психологічних дисциплін. Формуванню гуманістично-професійної спрямованості, моральної зрілості сприяє вивчення курсів «Технологія діяльності соціального педагога», «Технологія реалізації соціальним педагогом комунікативної функції», «Прийоми професійного спілкування», «Консультативна та психокорекційна робота», «Соціально-педагогічна допомога, спрямована на гармонізацію сімейних стосунків», «Робота соціального педагога з обдарованими дітьми», «Технології взаємодії з важкими підлітками». Студенти, поряд із засвоєнням методів, прийомів взаємодії, спілкування, впливу, формують моральний досвід через постановку студента в позицію морального вибору, моральної оцінки вчинків, відчуття різних життєвих ситуацій. Саме через такий підхід пробуджуються паростки альтруїстичних рис та емпатійних станів особистості. Тут створюються умови, де формується гуманне ставлення до іншого через стан власної душі, через такі властивості, як взаємодопомога, великодушність, взаєморозуміння, взаємоповага. Продемонструємо як через методи переконування, вправи, виховні ситуації на заняттях з циклу педагогічних дисциплін, викладач формує мотиви морального спрямування як частинку професії. Тема: Розв'язування та аналіз педагогічних ситуацій.

Педагогічні ситуації ми розглядали у такий спосіб: Я пам'ятаю випадок: приходить до школи мати однієї учениці: в неї проблема: Аня грубить матері, ігнорує її, поводить непристойно, зухвало. З проханням про допомогу мати звертається до вчителя. Не зразу вчитель підійшов до розв'язання цієї проблеми. І от вивчення теми А. Чехова «Вишневий сад». Діти розігрували спектакль. Тихо грає музика. «Діти, – сказав учитель, – включіть кожен свою музику. Попереду серйозна розмова. Сцена. У кріслі сидить мати і плаче. З жалю плаче. Мати прогуляла своє життя, маєток розтринькала. Від таких матерів ми відвертаємось. Я знаю тисячі прикладів, коли від

таких матерів відвертаються діти... Прибігає Аня. Підбігає до матері і стає на коліна:

«Мамо. Мамо, ти плачеш... Мила, добра, дорога, моя мамо, моя найкраща, мамо. Я люблю тебе. Я благословляю тебе. Вишневий сад вже проданий. Його вже немає. Це – правда. Правда. Але не плач, мамо. У тебе залишилось життя попереду. Залишилась твоя гарна, чиста душа... Підемо зі мною, підемо, мила, звідси. Ми посадимо новий сад, розкішніший, ніж цей, і ти побачиш його, зрозумієш... І радість тиха, глибока радість обійме твою душу, як сонце, вечірній сад, і ти посміхнешся, мамо. Підем мила, підем...»

Слова вчителя: «Хто із вас у грізні хвилини, як Аня, звертався до матері: мила, добра, гарна моя мамо, моя найкраща? Хто благословляв свою маму, як Аня, ставши на коліна? І у хвилі важливих почуттів відчував у собі поета: «радість тиха, глибока радість обійме твою душу, як сонце у вечірній сад?» Хто ставав лікарем, який зцілює сум проникливою інтонацією: «не плач, мамо, не плач, у тебе залишилось життя попереду, твоя гарна, чиста душа», і просто людиною, чиє серце любить від того, що любити не може. Хто, йдучи за безпутньою мамою і бачачи її крах, покликав її за собою, як Аня, не встаючи з колін?

Матері теж іноді бувають безпорадні, легковажні, як діти. Але нехай вона і легковажна, і жалюгідна. Нехай смішна. Нехай. Але вона чудова. Тому що... – мама. «Наталю, – я звертаюсь до Наталі. – Ось ти коли-небудь обов'язково скажеш комусь, ну, наприклад: «Мишко, Я тебе люблю». І ти скажеш, Ірино, і ти, Андрію. А ось хтось з вас коли-небудь сказав своїй матері: «Мамо, я тебе люблю?!» Чого ви ніяковієте? Я теж не встиг сказати. Не встиг. Усе думав: ось завтра... ось завтра... ось ще трохи і не встиг. А завдання цього разу буде просте. Прийдіть сьогодні додому, виберіть хвилинку, підійдіть і скажіть: «Мамо, я тебе люблю!» – от і все. Це буде початком роботи духовної, внутрішньої. Ми роздумуємо про чистоту і святість дороги, якщо в серці твоєму мама [75, с.74].

Формуванню професійних умінь сприятиме використання такого методу, як презентація фаху із морально-гуманістичним змістом.

Прийшовши до студентів, я одразу ж відчув негативне ставлення до

соціальної педагогіки. Інтуїція мене не підвела. Прозвучали недоброзичливі репліки про Макаренка. Один хлопець – Олег – лідер групи, взагалі відмовився відповідати на запитання семінару: «Мені це не потрібно. Це декларативні мертві знання. Що з них користь?» Інший його підтримав. Тут панувала цілковита свобода думок. Мої співрозмовники відкрито зізнались, що педагогіку вони сприймають як відповідь на запитання: що таке вчитель, що таке виховання. Як змінити їхнє ставлення до педагогіки? Спочатку, керуючись відомою закономірністю, що сприйняття виховних впливів залежить від ставлення до людини, що їх здійснює, мені необхідно було змінити ставлення до себе, вплинути на їхнього лідера, паралельно переконати їх у тому, що педагогіка, яку вони вважали декларативною, мертвою наукою, насправді жива, цікава і необхідна.

Досі я слухав вас уважно, не перебиваючи. Дозвольте і мені тепер висловити власну думку. Мені сподобалась ваша відкритість, прямота. Я ціную це в людях. Хтось з великих говорив: «Спіратись можна тільки на те, що чинить опір». Однак ніколи не кваптесь з узагальненнями. Давайте спробуємо подивитись на педагогіку з іншого боку. Не така вона вже й декларативна і мертва, як вам здається. Щоб переконати у цьому, я хотів би поставити вас в умови, коли миттєво потрібно прийняти рішення. Хотів би чути від вас не що можна робити, а як потрібно діяти. Отож спробуйте знайти вихід. Ви, Олеже, уявіть себе батьком дорослого сина, який мало не вкоротив собі віку. Ви, Андрію, поставте себе на місце слідчого, який має схилити людей до свідчення. Ви, Світлано, студентка-практиканта, проводите урок історії, і раптом учень зауважує, що на столі лежить шпаргалка. Даю 5 хвилин на роздуми, а потім ви маєте запропонувати оптимальний спосіб впливу. Згадайте, що педагогіка і є наукою про способи впливу на людину. Я відчув, як щось змінилося, щойно почав призначати кожному із студентів індивідуальні завдання, дійсно цікаві та життєві. Коли дійшла черга до Олега, я настільки був здивованим варіантами розв'язання ситуації, що вмить забув його злі репліки щодо Макаренка та педагогіки взагалі. Кращі варіанти запропонував Олег. Через багато років Олег згадував цю ситуацію, що залишила світлий слід не тільки в його пам'яті, але і в його душі [75, с. 70].

Такі методи організації навчання сприяють виробленню у майбутніх фахівців гуманістичних поглядів на життя, прагнення усвідомити цінність людського життя і потребу в тому, щоб навчитись правильних способів допомогти усвідомити це тим, хто зустрічався із такими проблемами у реальному житті, а також слугують формуванню у студентів таких моральних рис, як доброта, великодушність, толерантність, справедливість, милосердя. Це, безумовно, є міцним підґрунтям для спонукання студента до формування професійних умінь.

Оволодіння морально-гуманістичними цінностями створює сприятливе середовище для входження у професію, для усвідомлення себе в ній духовно і практично вільною індивідуальністю.

Одним із аспектів виховної роботи з формування властивостей особистості є включення студентів у моральну діяльність. Студенти постійно стають учасниками благодійних акцій: «Почуй мене», «Не будь байдужим», «Повір у себе», а також організаторами заходів на рівні групи, інституту, міста. Фестиваль «Ми різні – ми рівні», «Не продавайся, молодь», «День боротьби з насиллям», «Молодь проти СНІДу», «Скажи наркотикам: Ні!». Тут вони мають можливість розумом і серцем доторкнутись до дитячих трагедій, виразити власне ставлення до скаліченої людської долі, проявити співчуття, прийти на допомогу. Організатори акції мали на меті формування комунікативних умінь, які характеризуються високим рівнем комунікабельності, вміння співвіднести свої можливості із особливостями справ, рівнем їхньої складності, умовами їхнього проведення. Так формується самостійність, організованість, наполегливість, відповідальність. Організатори таких заходів навчаються взаємодіяти із різними громадськими організаціями, об'єднаннями, установами, і, як результат, студенти набувають умінь, що дозволяють успішно організовувати освітню та операційно-орієнтовану діяльність. Тут є всі умови для забезпечення трансляції соціальних знань у процес соціально-педагогічної діяльності.

Важливим напрямом роботи соціальних педагогів є волонтерський рух, до участі в якому залучають студентів – майбутніх соціальних педагогів з першого року навчання у вищому навчальному закладі. Волонтерський рух – важлива умова

формування морально-гуманістичних цінностей особистості майбутнього фахівця. Добровільно, за покликом серця студенти безоплатно надають допомогу та послуги інвалідам, хворим людям, які опинились у складній життєвій ситуації.

Волонтерів залучають до тієї роботи, що ніколи не буде оплачуватись, проте є дуже важливою. Наприклад, відвідування хворих у лікарні, доставка продуктів людям похилого віку, які вже не можуть вийти з дому. Виконання завдань, пов'язаних із організацією масових заходів (участь в олімпіадах, святах перед Різдом тощо). Робота з безнадійно хворими людьми, індивідуальна терапія з дитиною-інвалідом, робота з дітьми в патологічних умовах.

У змісті найважливіших завдань соціальної педагогіки є визначення кола діяльності волонтера в організації, розуміння потреб як волонтерів, так і організацій, опис обов'язків, опис характеристик людини-волонтера та тих умінь, які необхідні для його роботи. Серед них комунікативні, організаторські, профілактичні, психокорекційні та ін.

Серед студентів-волонтерів ми провели анкетування, чому вони вирішили зайнятись такою діяльністю. Відповіді були такими: допомагати людям, які цього потребують (61%), прагнення навчитись чогось нового (46%), бажання мати певне заняття (31%), прагнення познайомитись з новими людьми (29%), бажання відплатити людям за добро добром (11%), хочу боротись з певною проблемою (7%), у мене є вільний час (4%). Для студентів – майбутніх соціальних педагогів – волонтерство перетворюється в елемент особистісно-професійного зростання, набуття нових знань, умінь, навичок, їхнього удосконалення, формування у майбутніх фахівців гуманного ставлення до людей.

Формуванню рис благородної, гуманної, доброзичливої, добропорядної емпатійної особистості сприяє метод прикладу. Ми визначили кращих соціальних педагогів як наставників у період практики, знайомили студентів із досвідом роботи. Вони демонстрували свій досвід, розглядаючи конкретні приклади із практики роботи, власним прикладом показували самовідданість справі, альтруїзм, великодушність, прагнення допомогти нужденному. Соціальні педагоги робили акцент на тому, що поштовхом до удосконалення професійних умінь є, насамперед,

сформовані гуманні мотиви. У цьому – особливість соціально-педагогічної роботи. Ще один важливий метод, який використовували у роботі для формування морально-гуманістичних рис, – це переконання. Тут необхідно навести аргументи, факти і приклади, які б переконували в тому, що морально-гуманістичний компонент – це частинка майбутньої професії соціального педагога. Адже з перших днів роботи в установі він зіткнеться із чимось нелегкою життєвою ситуацією, яку з черствим серцем, байдужістю не відчуєш, не проживеш.

Результати розвитку моральних рис особистості ми можемо побачити на захисті педагогічної практики, де студенти демонструють творчі роботи, захищають проекти, у яких відчувається щире співчуття до людських проблем, прагнення змінити їхнє життя на краще. А щоб це можна було зробити, необхідно бути гарним фахівцем, а отже, удосконалювати професійні вміння.

2.2. Технологія формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі організації педагогічної практики

Ефективність формування професійних умінь залежить від того, наскільки правильно визначені цілі, завдання зміст процесу, використано оптимальні методи, прийоми, засоби, виділені педагогічні умови, у яких відбувається цей процес. Йдеться про розробку технології формування цього утворення. У дослідженні ми спираємось на праці В.П. Беспалько [12], М.В. Кларіна [79], О.М. Пехоти [151] щодо визначення поняття «педагогічна технологія».

Педагогічна технологія – це змістовна техніка організації навчального процесу [144, с. 6]. Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних, методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети [79, с. 15].

Педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Окремо предметна педагогічна технологія – це сукупність методів і засобів для реалізації

визначеного змісту навчання в межах одного предмета [146, с.16].

Педагогічна технологія – це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя, що містить опис алгоритму його дій з розв’язком певної навчально-виховної проблеми. М.В. Гриньова визначила перелік ознак в роботі педагога-технолога який: усвідомлює педагогічну проблему, яку розв’язує, працюючи з учасниками процесу; визначає мету і надзавдання своєї діяльності; конструює процесуальну частину навчання і виховання, спрямовуючи її на модель, структуру, на досягнення мети; обирає обґрунтовану систему програмово-методичного і технічного забезпечення навчально-виховного процесу; визначає умови, за яких гарантовано успіх; прогнозує бажаний результат педагогічних дій; аналізує отриманий результат, співвідносить його з визначеною метою, робить висновки відносно ефективності своєї діяльності, корегує свою діяльність, удосконалює її [146, с. 17].

Складові педагогічної технології, зумовлені їхнім визначенням:

- 1) концептуальна основа;
- 2) змістова частина навчання: мета навчання ; зміст навчального матеріалу;
- 3) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності; методи і форми роботи викладача; діяльність вчителя щодо керівництва процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу (педагогічні технології) [144, с. 28].

Концептуальна частина технології – це короткий опис ідей, гіпотез, принципів, які сприяють її розумінню, трактуванню її побудови, вияву ідей. Змістова частина технології визначають мету навчання і виховання, а також знання, вміння, навички; способи розумових дій (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, індукція, дедукція, рефлексія); механізми самоврядування особистості (потреби, спрямованість, Я-концепція); сфера формування естетичних і моральних якостей). У процесуальній частині описується технологічний процес, а саме: організація навчально-освітньої роботи, методи і форми діяльності учасників процесу, етапи навчально-виховного процесу, його планування, корекція, регламент, категорія учасників, на яку розрахована технологія. Опис технології завершено

визначенням її програмово-методичного забезпечення: визначаються навчальні плани, програми, посібники, інструментарій для діагностики педагогічних процесів.

Цю структуру ми використовуємо для визначення технології, що б забезпечила формування професійних умінь під час педагогічної практики.

Розроблена нами технологія охоплює три етапи, кожен із яких містить певну мету, стосується відповідних видів педагогічної практики, передбачає певні шляхи їхнього досягнення, а також рівні сформованості професійних умінь (див п. 1.2, с.41).

Спираючись на психологічні дослідження ефективності умінь, які розвиваються у діяльності, ми оцінюємо педагогічну практику як визначальний шлях формування цього утворення.

Психологи відзначають, що будь яка свідома діяльність людини складається з трьох етапів: мотиваційно-орієнтувальний (підготовка до виконання певної діяльності з метою досягнення бажаних результатів), діяльнісно-виконавчого (здійснення дій, які повинні забезпечити досягнення бажаного результату), контрольно-корегувального (порівняння отриманого результату з бажаним і внесення змін у разі їх невідповідності).

Початковий етап формування професійних умінь ми характеризуємо як мотиваційно-орієнтувальний. Він охоплював вивчення соціально-педагогічних, соціально-психологічних дисциплін та види практик: ознайомлювальної, соціально-виховної – I курс, соціально-педагогічної – II курс. На цьому етапі виконувалась низка завдань, спрямованих на ознайомлення студентів із комплексом професійних умінь, усвідомлення їх значущості для майбутньої діяльності соціального педагога, формування професійної спрямованості особистості, її морально-гуманістичних рис.

Вивчення теоретичних курсів охоплює неперервну педагогічну практику, розв'язує завдання пробудження інтересу до професії соціального педагога і до проблем формування дидактичних умінь, які входять у зміст професійних умінь, створює необхідну установку на майбутню соціально-педагогічну діяльність, включає студентів у соціально-педагогічне спостереження. Велика увага на цьому етапі приділяється аналізу мотиваційно-ціннісної сфери особистості як необхідної умови формування професійних умінь, організації та проведення соціально-

педагогічної практики на I – II курсах, у процесі якої формується професійна спрямованість майбутнього фахівця, розвивається початковий рівень професійних умінь. Тут проходить початкове засвоєння професійних умінь, а з деяких видів умінь – на задовільному та достатньому рівнях з відбору, проектування і використання в реальному соціально-педагогічному процесі методів психолого-педагогічного дослідження особистості, діяльності соціальної служби, соціального працівника. Важливим є формування вмінь грамотно описати методику і результати власного дослідження, сформулювати висновки, рекомендації, за результатами практики виступити на її захисті.

Базою практики є: Дитячий притулок сімейного типу, Обласний центр соціальних служб для молоді, Родинний дім, Служба у справах неповнолітніх, Хмельницька організація Червоного Хреста, Центр реабілітації дітей-інвалідів, Центр сімейної медицини, Хмельницьке ВПТУ №25, ВПТУ №4. Групу студентів (5-6 чол.) закріплюють за цими установами. Студенти складають індивідуальні плани роботи на період практики. Відповідно до плану роботи, практиканти відвідують, спостерігають та аналізують різні види діяльності соціальних служб, установ. Студенти проводять зустрічі з адміністрацією установи, соціальними працівниками, вивчають документацію, опрацьовують соціально-педагогічну літературу. Завершуючи практику, студенти складають індивідуальний звіт, де відображено опис завдань, які вони виконували а також додатки педагогічного інструментарію (анкети, щоденник соціально-педагогічних спостережень, індивідуальних бесід, інтерв'ю тощо). У період практики студенти виконують три завдання.

Завдання № 1. «Характеристика соціальної установи» передбачає ознайомлення із структурою, професійною специфікою, особливостями організації роботи, напрямками діяльності, проблематикою, над якою працює колектив.

Виконуючи це завдання, студент повинен навчатись спостерігати, аналізувати, узагальнювати діяльність соціального педагога, давати характеристику соціально-виховному процесу установи, виявляти і описувати ефективні технології соціальної роботи.

Завдання № 2. «Вивчення технології соціально-виховного процесу». Під час

виконання цього завдання формуються вміння вивчати, фіксувати особливості соціально-виховного процесу соціальної установи: на попередньому етапі – виявлення, оцінювання соціально-педагогічних проблем, з'ясування сукупності факторів, що обумовили їхнє виникнення; на етапі визначення мети студент спостерігає і фіксує, як формулюють, корегують, уточнюють цільові настанови діяльності фахівців; на етапі обробки інформації практикант знайомиться і відзначає, як проходить пошук додаткових джерел інформації, її збір, систематизація аналіз і узагальнення; на етапі процедурно-організаційної роботи студент фіксує, як здійснюється послідовна реалізація намічених програмою заходів соціально-педагогічного впливу конкретними виконавцями; на контрольно-аналітичному етапі практикант вивчає, як організатори соціально-педагогічної роботи проводять аналіз підсумків діяльності, виявляють фактори, що сприяли позитивному вирішенню проблем, з'ясовують причини, що заважали успішному розв'язанню завдань.

Для виконання цього завдання студенту необхідно відвідувати всі заходи, які проводить соціальний працівник, вирішуючи певну соціально-педагогічну проблему.

Завдання № 3. «Вивчення досвіду роботи соціального педагога». Мета цього завдання – сформувати вміння аналізувати професійну діяльність соціального педагога, навчити описувати методику і результати дослідження. Виконуючи це завдання, практикант використовує такі методи вивчення, як бесіда, інтерв'ю, тестування, вивчення документації, відвідування та аналіз занять, які розробляє і проводить соціальний педагог. Особливий акцент необхідно зробити студенту на методи, прийоми, які використовує соціальний педагог у роботі з клієнтом. Увагу зосереджує також на особистісних рисах, професійно важливих для соціально-педагогічної діяльності. Для цього ми рекомендували студентам зразки анкет, тестів, питань для інтерв'ю, які можна було б використати, вивчаючи це питання. До шляхів, які формують мотиваційну сферу особистості майбутнього фахівця, без розвитку якої не буде здійснюватись процес формування вмінь, ми відносимо:

- створення проблемних ситуацій;

- переконування, опора на позитивний яскравий приклад;
- використання творчих завдань;
- орієнтація на конкретну професійну діяльність;
- практична спрямованість соціально-педагогічних дисциплін;
- диференційований та індивідуальний підхід.

Відповідно до індивідуального плану роботи, практиканти відвідують, спостерігають та аналізують різні види діяльності соціальних служб, установ. Вони проводять зустрічі з адміністрацією установи, соціальними працівниками, вивчають документацію, опрацьовують соціально-педагогічну літературу. Завершуючи практику, студенти складають індивідуальний звіт, де відображено опис завдань, які вони виконували, а також додатки педагогічного інструментарію (анкети, щоденник соціально-педагогічних спостережень, індивідуальних бесід, інтерв'ю тощо).

До оптимальних методів навчання на першому етапі ми відносимо: формування інтересу до професійної діяльності (ділові, сюжетно-рольові, імітаційні ігри, тренінги, навчальні дискусії). Використання практичних методів навчання забезпечувало формування у студентів досвіду практичної діяльності. На цьому етапі доцільним було застосування вправ репродуктивного характеру. Спільна робота студента й консультанта здійснювалась за таким алгоритмом: опора на академічну роботу студента, яку він виконував у процесі навчання вищого начального закладу, ознайомлення та аналіз практикумів з питань майбутньої соціально-педагогічної діяльності, які виконував студент самостійно; проведення бесід зі студентом з питань розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, у результаті яких формується власне бачення ним цього процесу; демонстрація розв'язання соціально-педагогічних ситуацій на конкретних прикладах; проведення консультативних зустрічей з питань роботи студента-практиканта з клієнтом; рефлексивний аналіз важкого випадку із практики; розігрування рольових ігор; використання аудіо- та відеозаписів із подальшим обговоренням. Засвоєнню мисленнєвого моделювання дій сприяли такі види роботи, як аналіз планів, схем, процес їхнього складання (плани виховних заходів, схем соціально-педагогічних характеристик, аналіз роботи соціально-педагогічних установ, опис роботи

соціального педагога, опис проведення окремих форм і методів взаємодії соціального педагога і клієнта тощо). Ефективним методом формування професійних умінь є проблемний. Основні методичні прийоми, які використовують викладачі для створення проблемних ситуацій: підведення студентів до суперечності та самостійний пошук способу її вирішення; зіткнення протиріч практичної діяльності; виклад різних точок зору з однієї й тієї ж проблеми; спонукання студентів робити порівняння, узагальнення, висновки.

На цьому етапі студенти оволодівають професійним світом, засвоюють його з допомогою отримання професійно значущої інформації, збагачують та вносять в нього свої уявлення, знання, вміння, стосунки. Реальним стає процес професійної саморегуляції – володіння максимальною концентрацією уваги, мислення, впливу на об'єкти професійного середовища; професійного самоконтролю – здатності до самоконтролю професійних відносин, професійних знань, психічного стану; професійного проектування – вміння вибирати професійні цілі, розподіляти професійні ролі, визначати стратегію розв'язання професійних завдань. Цьому сприяли практичні методи навчання – вправи (конструювання за стандартом – складання плану індивідуальних бесід, консультацій на основі готових схем і прикладів), практичні роботи, спрямовані на набуття вмінь аналізу, порівняння, узагальнення, знаходження об'єктів (аналогів), які мають суттєву схожість із пізнавальними об'єктами професійного середовища (за формою, структурою, функціями); методи контролю і самоконтролю (усний, письмовий).

Оскільки на першому етапі ми розглядаємо такі види діяльності, як комунікативну, організаторську, діагностичну, прогностичну, то будемо говорити про такі групи умінь, як комунікативні, організаторські, діагностичні, прогностичні.

На наступних визначених нами етапах ці групи умінь поступово переходять у своїй ієрархічній структурі до вищого порядку, тобто проходить процес більш широкого і глибокого засвоєння вмінь. Студент працює під керівництвом та з допомогою викладача, використовуючи знання про структуру та зміст професійних умінь. Виконує орієнтувальні і контрольні завдання (визначення шляхів досягнення професійних умінь соціальних педагогів, планування здійснення алгоритму дій,

вибір способів самоконтролю).

Другий етап – основний (конструктивний) – III, IV курси. На цьому етапі значно розширено та поглиблено вивчення соціально-педагогічних дисциплін. Студенти проходять психодіагностичну, психокорекційну, культурно-дозвільну та профілактичну практики.

Мета – оволодіння сукупністю професійних умінь: загально-педагогічних (когнітивних, комунікативних, організаторських, прогностичних, діагностичних, рефлексивних, саморегуляції) та спеціальних (охоронно-захисних, попереджувально-профілактичних, корекційно-реабілітаційних, соціально-терапевтичних). Зміст діяльності на цьому етапі визначався змістом кожного виду практики.

На цьому етапі студенти третього та четвертого курсів проходять психодіагностичну, психокорекційну, культурно-дозвільну та профілактичну практики.

Мета – оволодіння системою соціально-педагогічної роботи, вміння використовувати в практичній роботі соціального педагога одержані теоретичні знання, забезпечення подальшого розвитку професійних умінь як загальнопедагогічних, так і спеціальних, формування у студентів потреби у самоосвіті, самовдосконаленні.

На цьому етапі студент є помічником соціального педагога і виконує його професійні функції. Він ще не може обійтись без допомоги наставника із числа працівників установи, який проводить консультації, корекцію дій студентів під час практики. Педагогічна практика за своїм змістом є активною, оскільки студент не лише спостерігає, аналізує виховний процес, а й включається у процес виконання функцій соціального педагога.

Під час практики у студентів формується уявлення про цілісний соціально-педагогічний процес, його технології.

Підібраний комплекс педагогічних завдань, чітке визначення цілей навчання на цьому етапі, а також методичне забезпечення у процесі засвоєння соціально-

педагогічних дій дасть можливість студенту досягти достатнього, а з деяких видів діяльності – оптимального рівня сформованості професійних умінь.

Практика проходить у 8 семестрі протягом чотирьох тижнів. Студента закріплюють за установою де він перебувають щоденно 6 годин. Контроль за діяльністю практиканта здійснює керівник практики від університету, педагог наставник від установи у якій він проходить практику. Після закінчення практики студент здає звіт про роботу і власну характеристику, підписану адміністратором установи.

Для досягнення поставленої мети студент виконує такі завдання:

Завдання № 1. «Вивчення особистості». Студент повинен закріпити вміння проводити діагностику розвитку особистості. Окрім цього формувати вміння підбирати методику дослідження особистісних проблем дитини, виявляти їхні причини. Під час написання психолого-педагогічної характеристики студенту необхідно розробити діагностичний інструментарій з вивчення особистості. На допомогу студентам було дано схему для написання характеристики на особистість, тести, анкети, схема індивідуальної бесіди, спостереження, інтерв'ю.

Завдання № 2. «Скласти прогноз розвитку соціально-педагогічної ситуації конкретної дитини». Виконуючи це завдання, студент повинен висвітлити особливості соціалізації дитини, врахувавши специфіку її належності до певної соціальної групи. Такі завдання допомагають формувати у студента вміння самостійно прогнозувати соціально-педагогічну роботу, вибирати ефективні соціально-педагогічні технології.

Завдання № 3. «Скласти конспект виховного заходу профілактичної тематики (індивідуальної, групової, колективної форми роботи) і психолого-педагогічний аналіз його проведення». Студенту необхідно підібрати методичну, художню, науково-популярну, періодичну літературу; написати конспект виховного заходу, враховуючи особливості дитини або групи, або колективу, а також умови соціально-педагогічної установи, особистий досвід, досвід, набутий у процесі вивчення курсів «Технології соціально-педагогічної роботи», «Методика виховної роботи». Студент повинен навчитись аналізувати професійну діяльність, методично грамотно

подавати у письмовому вигляді результати цього аналізу. Після виконання такого завдання студенти набувають аналітичних, організаторських умінь.

Завдання № 4. «Розробити програму формування в дитини позитивного досвіду соціальної поведінки». Студенту необхідно включити у зміст програми цілі, завдання, етапи роботи, зміст, форми, методи і засоби роботи, їх основні суб'єкти (соціальні працівники, учителі, батьки, друзі, керівники секцій, клубів тощо).

У результаті студенти опановують методикою здійснення корекції усіх виховних впливів на вихованців як у школі, так і з боку родини, соціального середовища через зміст виховної діяльності, організацію взаємовідносин між вихователями й вихованцями, через перебудову позиції школярів; навчаються здійснювати корекцію самооцінки школярів, ставлення їх до самих себе, за необхідності – коригувати статус підлітка в колективі, групі однолітків; коригувати звички, що шкодять здоров'ю; навчаються організовувати соціально значущу діяльність дітей і підлітків у відкритому мікросередовищі; впливати на розумну організацію дозвілля; включати дітей у різні види виховної діяльності; організовувати колективну творчу діяльність дітей разом із дорослим населенням; надавати кваліфіковану допомогу дитині у саморозвитку, самопізнанні, самоорганізації, самореабілітації, самореалізації;

Завдання № 5. «Вивчити ставлення сім'ї до проблем дитини». Студенту необхідно відвідати зустріч фахівців з членами родини та зафіксувати ставлення сім'ї до дитини, погодженість чи розбіжність у поглядах батьків на кризову ситуацію, перспективи подолання проблем, описати використання комунікативних технік з метою вирішення складних ситуацій. У результаті формуються вміння будувати оптимальні відносини з сім'ями на основі співробітництва; визначати тип родини, її особливості; виявляти причини несприятливого психологічного клімату в родині, помічати помилки сімейного виховання; коригувати ставлення батьків до дитини чи дитини до батьків, надавати конкретну допомогу в питаннях сімейного виховання; допомагати у формулюванні єдиних вимог стосовно дитини.

Завдання № 6. «Провести один захід виховної тематики». Студенту на основі аналізу плану роботи закладу необхідно визначити тему і форму проведення

виховного заходу, здійснити самоаналіз, окреслити основні методи і форми соціальної підтримки дітей, що перебувають у певному закладі, визначити їхню ефективність. Після виконання цього завдання студенти здобувають такі вміння: налагоджувати ділові й особистісні контакти; зосереджувати інформацію про виховні впливи на вихованця різних сил, установ, організацій, координувати контакти між ними стосовно вихованця і його родини; формувати демократичну систему взаємовідносин у підлітковому середовищі, а також у відносинах підлітків і дорослих; будувати взаємовідносини з вихованцями на основі діалогу, співробітництва.

Завдання № 7. Твір «Практика очима студента». Творче завдання, яке передбачає аргументований опис і самооцінку власних успіхів і невдач у професійній діяльності, створення програми доцільної самокорекції особистісних недоліків, написання пропозицій щодо удосконалення практичної підготовки у ВНЗ. Як результат, у студентів формуються вміння самоаналізу, самокорекції у процесі адаптації до професійної діяльності соціального педагога.

Завдання № 8. «Щоденник студента-практиканта». Щоденно студент після робочого дня пише психолого-педагогічні спостереження за розробленою нами схемою:

1. Дата, день тижня, день.
2. Індивідуальна робота (мета, завдання, зміст, результати).
3. Методи виховання: методи впливу на свідомість, методи впливу на підсвідомість, методи організації поведінки, методи оцінювання і корекції поведінки (описати, яку групу методів було використано і як це вплинуло на вихованців).
4. Прийоми впливу на дітей: спонукальні, гальмівні (описати, які прийоми були використані, з якою метою і як це вплинуло на вихованців).
5. Проведені виховні заходи (описати ставлення дітей до заходів, рівень активності, як проходила самореалізація дитини, вплив заходів на розвиток особистості (знання, поведінку, почуття дітей).
6. Рівень міжособистісних взаємин у колективі (атмосфера в колективі, настрої дітей, рівень активності, дисциплінованості, відповідальності дітей).

7. Конфліктні ситуації, які виникли, їхні причини та способи розв'язання.

8. Організація дитячого самоврядування (як працювали організатори справ у колективі, масовики-затійники, організатори ігор, дозвілля, організатори суспільно корисної справи, чергові і т.д.).

9. Як проходила організація соціально-педагогічної роботи?

10. Робота з важкими підлітками (описати причини девіантної поведінки, до якого типу важковиховуваних належить дитина, як здійснювалась корекція поведінки).

Такий перелік був орієнтиром психолого-педагогічних спостережень на період практики, а тому опис роботи за день повинен уміщувати лише ту діяльність із перерахованої, що проходила протягом дня.

Основні прийоми навчання – створення проблемних ситуацій, диференційований підхід до груп студентів із різним рівнем професійних умінь, розробка завдань різного рівня складності для студентів із різним рівнем їхньої соці. До ефективних методів на основному етапі формування професійних умінь ми віднесли частково-пошукові: евристичних питань, які використовувались для ініціювання активності в пошуку потрібної інформації в умовах проблемної ситуації; морфологічного аналізу, що базувались на принципі системного аналізу нових зв'язків і відносин, і виявлялись у процесі аналізу досліджуваної проблемної ситуації. Ідея цього прийому полягає в тому, щоб складну проблему розбити на дрібні педагогічні завдання, які легше розв'язати окремо; «зміна ролевих функцій» дозволяє під час розв'язання проблемних ситуацій змінити позицію, побачити проблеми і способи її розв'язання з урахуванням різних ролевих функцій; творчі наради передбачали колективне обговорення проблем. Ефективність прийому полягає в тому, що ідея, висловлена однією людиною, викликає в інших нові ідеї, в результаті чого виникає потік ідей.

Третій етап – узагальнювальний (пошуково-творчий) – V курс.

На цьому етапі професійні вміння формуються в процесі педагогічної практики, що має пошуково-творчий характер. Тут забезпечувалась цілісність виконаних дій та зворотність зв'язку щодо правильності їхнього виконання. Мета

його – узагальнення, систематизація та корекція сформованих професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у нових умовах. На цьому етапі передбачено фахову та переддипломну практики. Педагогічна практика дозволяє зміцнити знання, набуті на заняттях, розвинути вміння і навички, необхідні для створення оптимальних умов для соціалізації дітей та молоді, удосконалення професійно необхідних особистісних якостей. На цьому етапі професійні вміння закріплюються і творчо реалізуються. Зміст практики на V курсах розрізняється обсягом роботи, складністю завдань, глибиною аналізу соціально-педагогічних явищ і процесів, формою звітності студентів за результатами педагогічної діяльності. Студент V курсу під час фахової та переддипломної практики працює соціальним педагогом і співпрацює з класним керівником. Для його діяльності характерний конструктивний характер. Студент працює відповідно до програми практики та плану роботи класного керівника.

Завдання № 1 «Розробка методики діагностики соціально-психологічного портрета колективу».

Практиканти підбирають і описують методи соціально-педагогічної діагностики колективу, складають схему його вивчення та соціально-педагогічну характеристику. У результаті діагностичні вміння досягають творчого рівня.

Завдання № 2. «Соціально-психологічний аналіз дитини-«аутсайдера». Студентам необхідно провести творчу роботу на виявлення учня зі статусом «аутсайдера», проаналізувати його особистість за допомогою відомих психологічних методик, виявити психологічні причини його статусу у колективі, намітити можливі шляхи корекції вказаних недоліків з обґрунтуванням запропонованих методів впливу.

Під час виконання цього завдання у студентів формуються вміння проводити соціально-педагогічне дослідження особистості, виявляти причини, які зумовлюють статус особистості в групі. Планування та проведення корекційних заходів досягають творчого рівня.

Завдання № 3. «Методика підготовки і проведення виховного заходу та його психолого-педагогічний аналіз».

Студенти вибирають тему заходу, опрацьовують літературу, складають план

проведення, самостійно організують і проводять не менше 6 (один з них відкритий) заходів. У студентів повинні сформуватись уміння творчого рівня з виховного проектування заходів, складання методичної розробки та проведення їх.

Завдання № 4. «Розробка методики роботи з проблемними сім'ями». На основі аналізу типу сім'ї, характеру стосунків «дитина-батьки» студенту необхідно визначити стратегію і тактику роботи з метою допомоги у сімейному вихованні. Це потрібно здійснювати на основі рефлексивного слухання, організації рівноправної взаємодії з батьками, вироблення алгоритму ведення конструктивного діалогу. У студентів повинні сформуватись знання умов сімейного виховання, основних завдань, функцій, змісту сімейного виховання; вміння будувати оптимальні стосунки з сім'ями на основі співробітництва; визначати тип родини, її особливості; виявляти причини несприятливого психологічного клімату в родині, помічати помилки сімейного виховання; коригувати ставлення батьків до дитини чи дитини до батьків, надавати конкретну допомогу в питаннях сімейного виховання; надавати практичну допомогу у формулюванні єдиних норм стосовно дитини; вміння організувати педагогічну освіту сімей, спільну діяльність з виховання дітей.

Завдання № 5. «Методика роботи з важковиховуваними підлітками, дітьми з адиктивною поведінкою». Студенту необхідно провести аналіз причини відхилення у поведінці учня з вказівкою на сильні і слабкі його сторони; визначити мету і способи викорінення недоліків і формування позитивної риси, протилежній тій, що є безпосередньою причиною відхилень у поведінці; проаналізувати дискредитацію, знецінення негативних форм поведінки і розвиток мотивів самовдосконалення; вибрати вид діяльності, в якому найбільш успішно формується необхідна позитивна якість і включити в нього вихованця; закріпити прищеплювану якість за допомогою вправ у природніх умовах або спеціально організованого тренінгу і схвалення позитивних дій. У студента повинні сформуватись уміння виявляти причини важковиховуваності дітей, їхні типи, застосовувати методи та прийоми соціально-педагогічного впливу на особистість.

Завдання № 6. «Методика роботи з обдарованими дітьми». Використовуючи матеріали занять з курсу «Технологія діяльності соціального педагога», провести

власне дослідження особливостей розвитку обдарованої дитини та скласти програму її індивідуального розвитку.

Завдання № 7. «Методика роботи з дітьми з особливими потребами». Студенту необхідно виявити дітей, які потребують соціально-психологічної реабілітації, дітей-сиріт та дітей, які залишились без батьківського піклування. У рамках реалізації програм соціальної підтримки цієї категорії дітей потрібно проводити індивідуальну та групову інформаційно-консультативну роботу; рольові форми соціально-психологічної роботи (тренінги, ігри, бесіди тощо); соціально-педагогічний патронаж за місцем проживання; організовувати надання матеріальної допомоги такій категорії дітей, координувати діяльність усіх суб'єктів соціального виховання. У студента повинні сформуватись уміння взаємодіяти з органами соціального захисту й допомоги; бути учасником спільної діяльності, не відокремлюючи себе від вихованців й залишаючись при цьому керівником; надавати кваліфіковану допомогу дитині у саморозвитку, самопізнанні, самоорганізації, самореабілітації, самореалізації; використовувати весь комплекс правових норм, спрямованих на захист прав та інтересів дітей, підлітків; взаємодіяти з органами соціального захисту й допомоги.

Завдання № 8 Твір – роздум: «Я і моя професія», «Педагогічна практика: проблеми, пошуки, знахідки» тощо.

Студенту необхідно провести самоаналіз соціально-педагогічної діяльності, скласти власний професійний портрет, розробити програму самокорекції. Під час виконання цього завдання у нього формуються вміння самоаналізу і самокорекції.

Завдання № 9. «Щоденник психолого-педагогічних спостережень». Практиканту потрібно за формою вести щоденні записи.

До активних методів навчання на узагальнювальному етапі ми віднесли ті, які спрямовані на формування пошуково-творчої діяльності студентів – практичні методи (творчі вправи), дослідницький та метод проектів.

Дослідницький метод спрямований на самостійне розв'язання нових для майбутніх фахівців соціально-педагогічних проблем за таким алгоритмом дій: спостереження і вивчення фактів, виявлення незрозумілих явищ, які потребують

дослідження (постановка проблеми); складання плану дослідження та його реалізація; аналіз і систематизація отриманих результатів, формулювання висновків щодо сфери їхнього практичного застосування.

Метод проектів був зорієнтований на самостійну діяльність студентів. Позитивні результати виконаних проектів повинні бути такими: якщо це теоретична проблема – конкретне її розв’язання, якщо практична – результат готовий до впровадження. Типи проектів, які ми використовували на цьому етапі педагогічної практики: творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані.

Основні прийоми навчання: створення проблемних ситуацій, розв’язання завдань різного рівня складності з різним рівнем професійних умінь, самоконтроль діяльності.

Форми роботи, які використовували під час практики – самостійна робота, консультації, справи, практичні заняття, тренінги тощо.

У результаті формувалась така сукупність умінь: когнітивні, комунікативні, організаторські, прогностичні, діагностичні, рефлексивні, саморегуляції, охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні.

Необхідно відзначити, що на цьому етапі значно міняється роль викладача, він стає консультантом, організатором і координатором роботи студентів і будує навчальний процес так, щоб створити оптимальні умови, які забезпечать повну реалізацію накопиченого потенціалу під час розв’язання дослідницьких завдань.

Під час проходження педагогічної практики використовувались різні види контролю: попередній, поточний, тематичний, підсумковий.

Критерії оцінки роботи студентів-практикантів.

На кожному етапі педагогічної практики проводиться диференційований залік.

Оцінюють роботу студента за такими показниками:

- рівень сформованості професійних умінь;
- рівень теоретичного осмислення студентами своєї практичної діяльності;

- рівень професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів (інтерес до професії, любов до дітей);
- ставлення до педагогічної практики (систематичність, самостійність, творчість);
- активність і якість роботи на конференціях і консультаціях;
- якість ведення та оформлення звітної документації.

У переліку показників оцінки практики важливим є перший, оскільки саме він дозволяє якісно оцінити готовність студента до професійної діяльності.

На рис 1. подано технологію формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики.

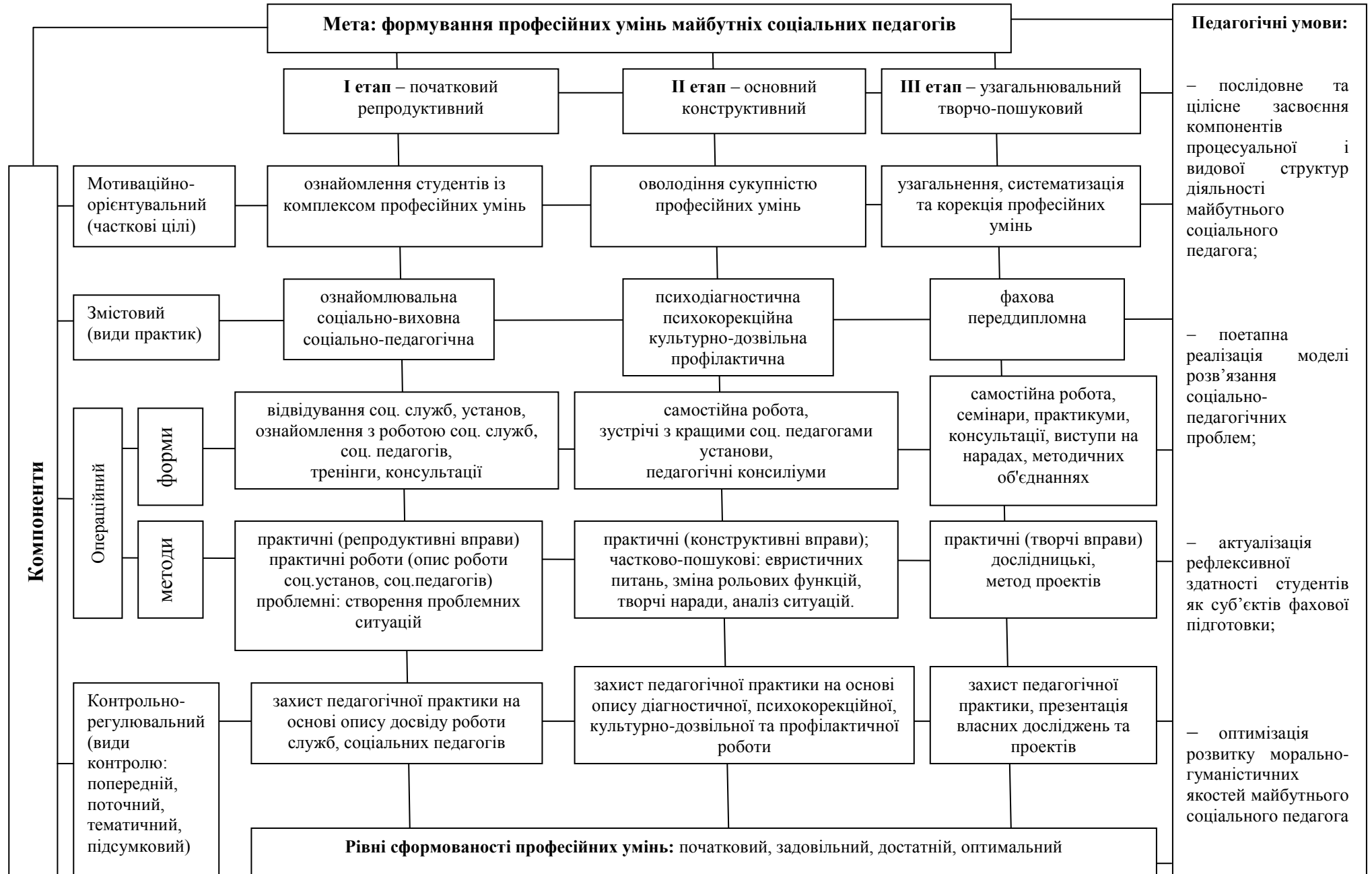


Рис. 1. Технологія формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики

2.3. Хід та результати експериментальної роботи

Дослідно-експериментальну роботу ми проводили протягом п'яти років, з 2004 по 2009 рр., відповідно до розробленої технології формування професійних умінь майбутнього соціального педагога на гуманітарно-педагогічному факультеті Хмельницького національного університету. У дослідженні брали участь 182 студенти. Було створено 3 експериментальних (90 чол.) та 3 контрольних групи (92 чол.) з першого по п'ятий курс.

Мета формувального експерименту полягала у перевірці висунутої гіпотези дослідження в умовах розробленої технології формування професійних умінь майбутнього соціального педагога у процесі педагогічної практики.

Експериментальні групи працювали за розробленою нами технологією, контрольні – за традиційною. Перед початком експерименту було проведено підготовчу роботу, що передбачала:

- аналіз та корекцію програм педагогічної практики із спеціальності «Соціальна педагогіка»;
- вивчення стану проведення соціально-педагогічної практики у ВНЗ;
- підготовку викладачів кафедри до проведення експерименту;
- розробку методики проведення занять з педагогами-наставниками, представниками різних соціальних установ, на базі яких проводилась практика;
- теоретичну розробку педагогічних умов, які забезпечили результативність процесу формування професійних умінь соціальних педагогів під час соціально-педагогічної практики;
- проведення діагностики рівня сформованості професійних умінь соціальних педагогів на початку експерименту;
- розробку технології формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів;
- проведення формувального експерименту з метою перевірки результативності педагогічних умов з розвитку професійних умінь соціальних педагогів;
- вивчення динаміки формування професійних умінь соціальних педагогів під

час практики;

- обговорення методичного забезпечення учасників експерименту;
- вивчення, обробку, аналіз та узагальнення кінцевих результатів експерименту;
- підведення підсумків дослідно-експериментальної роботи.

Процесом дослідження було передбачено відстеження динаміки формування професійних умінь соціальних педагогів.

З метою перевірки дослідження використовувались такі методи: контент-аналіз, спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ю, метод експертних оцінок, тестування, аналіз продуктів діяльності.

Використовуючи такий метод дослідження, як контент-аналіз програм педпрактики, ми визначили особливості та можливості цієї ланки навчального процесу у формуванні професійних умінь соціальних педагогів. Спираючись на дослідження науковців М.А. Галагузової, І.Д. Зверєвої, А.Й. Капської, Є.І. Мигович, Л.І. Міщик в галузі соціальної педагогіки та вивчаючи реальний стан організації соціально-педагогічної практики, ми визначили її як процес оволодіння різними видами професійної діяльності, в якому створюються умови для набуття та подальшого удосконалення професійних умінь і формується потреба самоудосконалення у професійній діяльності. Ми також відзначили її істотні особливості, а саме: широкий спектр установ, де може працювати фахівець: усі типи освітніх установ та служб інших видів (соціального захисту населення, охорони здоров'я, юстиції, культури, громадські організації, які надають допомогу людям та розв'язують питання їхньої освіти і виховання; більш складне за процедурою, ніж в інших професіях, визначення результатів діяльності фахівців соціально-педагогічної роботи; домінування якісних показників ефективності над кількісними та наявність суперечностей кількісних і якісних; робота, яку виконують працівники, – досить різнопрофільна і складна; значна частина соціальної роботи за своєю природою вимагає прийняття термінових і невідкладних рішень; соціальна робота не допускає невизначеності і помилок (від фахівця залежить доля людини); виробнича діяльність тісно пов'язана з іншими видами роботи (медична, психологічна, інформаційна),

вимагає професійних умінь, координації дій різних професійних груп, різних за рівнем та статусом організацій; велика кількість категорій дітей, з якою необхідно працювати майбутнім соціальним педагогам, і робота з кожною із них має свою специфіку; діяльність соціального педагога різко відрізняється від діяльності педагога загальноосвітньої школи за метою, суб'єктами, функціями, засобами діяльності, що унеможлиблює перенесення цілей, змісту, форм, методів проведення педагогічної практики.

Було визначено такі критерії оцінки рівня сформованості професійних умінь:

1. Наявність мотивів професійної діяльності. Основні показники: стійкість, інтенсивність, яскравість.
2. Наявність у студента знань про зміст видів професійної діяльності та здатність відтворити визначену послідовність дій. Основні показники: міцність, глибина, повнота
3. Можливість виконання професійних дій. Основні показники: повнота виконаних дій, якість, гнучкість, мобільність, стійкість, оперативність, ступінь виявлення, самостійність.
4. Здатність до самоконтролю та регуляції дій. Основні показники: адекватність, мобільність, доцільність, самостійність.

Ураховуючи нормативні документи Міністерства освіти і науки України з питань організації та проведення практики студентів, навчально-методичні матеріали, а також реальний стан справ цієї ланки навчально-виховного процесу, було визначено мету педагогічної практики: формування професійних умінь та особистісних якостей фахівця гуманістичної спрямованості і на їхній основі – оволодіння видами професійної діяльності на рівні, що відповідає кваліфікації «бакалавра», «спеціаліста», «магістра».

Аналізуючи цілі педагогічної практики, ми визначаємо, що поряд із такими завданнями, як поглиблення та удосконалення педагогічних знань, засвоєння сучасних педагогічних технологій, знайомство з різними типами установ, у яких здійснюється соціально-педагогічна допомога, формування дослідницького та творчого підходів до професійної діяльності, розвиток навичок професійної

рефлексії, визначальним завданням є формування професійних умінь та навичок студентів, а саме: когнітивних, комунікативних, організаторських, діагностичних, прогностичних, рефлексивних, профілактичних, реабілітаційних, дослідницьких, соціально-медичних, соціально-правових, саморегуляції.

Програма розробленої та дослідженої педагогічної практики, базується на принципах, які розглянуті у параграфі 1.3 (науковість, наступність, системність, взаємозв'язок теорії та практики, динамічність, поліфункціональність, свобода вибору, співробітництво). В основу ідеї формування професійних умінь покладено концентричний принцип: від курсу до курсу завдання ускладнюються, розширюється діапазон набуття вмінь та навичок.

Підґрунтям для практичної діяльності студентів є професійна теоретична підготовка. У процесі педагогічної практики студенти набувають професійних умінь та особистісних якостей фахівця гуманістичної спрямованості, і на такому підґрунті оволодівають всіма видами професійної діяльності.

Процес формування та удосконалення професійних умінь та навичок є безперервним і здійснюється протягом навчання студента у вищому навчальному закладі та протягом усього періоду професійної діяльності соціального педагога.

Відповідно до мети, завдань дослідження, у навчальному процесі було використано експериментальні методики та введені педагогічні умови ефективного формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів: розвиток рефлексивних уявлень студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу і майбутньої професійної діяльності; інтеграція теорії та практики; морально-гуманістичний аспект професійного становлення соціального педагога.

Систему безперервної педагогічної практики, у процесі якої проходить формування професійних умінь соціального педагога, складає сукупність певних її видів: ознайомлювальна, соціально-виховна – I курс; соціально-педагогічна – II курс; культурно-дозвіллева – III курс; психодіагностична – III курс; психокорекційна, профілактична – IV курс; фахова та переддипломна – V курс.

Пошук шляхів удосконалення педагогічної практики зумовив розробку

програми з кожного виду практик, що відображає особливості практичної підготовки студентів навчального закладу з урахуванням сучасних тенденцій до її побудови та змісту.

Програма соціально-педагогічної практики складена з урахуванням завдань теоретичного курсу соціально-педагогічних дисциплін. У ній відзначено особливості, завдання, зміст кожного виду практики, форму контролю за діяльністю студентів та їхньою звітністю. Нами була розроблена технологія формування професійних умінь у період педагогічної практики. Зміст цієї технології мав на меті формування професійних умінь. У технології розроблено основні підходи, стратегія формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. Особливість експериментальної технології полягає в тому, що в її основу закладено не знання і навчальна діяльність, а навчально-професійна діяльність, що виступає центральним ядром системи формування професійних умінь майбутнього фахівця і важливим інтегративним фактором, який об'єднує зусилля всіх учасників дослідно-експериментальної роботи. У процесі експерименту змінились не тільки співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою, але й логіка засвоєння ними професійної діяльності.

Виявлено педагогічні і психологічні чинники, умови, механізми, які впливають на формування цього утворення. Основними правилами реалізації цих механізмів стали такі дії: засвоєння теорії (знання проблем, ідей, бачень соціально-педагогічних явищ), попереднє планування, прогнозування власної діяльності, планування способу її здійснення, мисленнєве моделювання майбутніх дій, аналіз процесу формування професійних умінь; аналіз власних переживань, переживань іншої людини, виявлення поваги до почуттів, слів, дій. Викладач власними педагогічними діями сприяє залученню студентів у діяльність, переживання, пошук власних смислів, явищ, які вивчаються, спонукаючи їх до розв'язання проблемно-конфліктних питань.

У процесі експерименту ми прагнули посилити ціннісний аспект розробленої нами програми. Під час вибору й використання форм і методів навчання ми орієнтувались на те, що внутрішнім змістом суб'єктної спрямованості освітнього

процесу є діяльність, переживання, народження осмислених суб'єктних стосунків. Усвідомлена діяльність характеризується критичним сприйняттям інформації, власних дій, переглядом попередніх осмислень і активним пошуком нових, вираження власної думки і висновку, захопленістю самим процесом справ, радістю спілкування з партнерами.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми виявили рівень готовності студентів експериментальних груп до формування професійних умінь. Аналіз результатів анкетування показав, що 21% студентів експериментальних груп прагне працювати над розвитком власних професійних умінь, 7% не мають серйозних намірів у професійному становленні, 74% складають студенти, які розглядають можливість зміни формування професійних умінь і виявляють інтерес до майбутньої професії.

Основними засобами в процесі технології виступили: актуалізація, фасилітація, організація мисленнєвої діяльності, проблематизація, проектування. Робота була побудована на співробітництві, розумінні, визнанні, прийнятті іншого та ін.

З метою поліпшення організації процесу формування професійних умінь ми використовували такі методи, як спостереження за роботою студента під час педагогічної практики, обговорення результатів роботи та корекція його умінь, спільний перегляд відеозаписів, аудіозаписів із роботи студента на практиці з наступним детальним обговоренням та рекомендаціями щодо подальшого розвитку професійних умінь. Це давало можливість учасникам експерименту перевіряти рівень розвитку власних умінь, проводити інтерв'ю та аналізувати їх; практикувати такі вміння, як налагодження взаємин із клієнтом, процедуру проведення інтерв'ю, розвитку рефлексивних умінь.

Згідно з розробленою технологією, перший етап (мотиваційно-орієнтувальний) – це початковий рівень формування професійних умінь, мета якого – сформувати уявлення студентів про професійні вміння; виробити позитивне ставлення до соціально-педагогічної діяльності та процесу формування професійних умінь; прищепити морально-гуманістичні риси майбутнього фахівця; виявити їх у

професійній діяльності на рівні, що відповідає вимогам програм для студентів першого, другого курсів.

На першому курсі особливу уваги ми приділяли формуванню ідеалу соціального педагога. Під час вивчення курсу “Вступ до спеціальності” ціла система занять була спрямована на розвиток професійно-ціннісних орієнтацій, на створення ідеалу, де формуються уявлення про майбутню професію; на самопізнання, де студенти оцінюють себе “Я – реальний соціальний педагог”. Для цього під час першого заняття ми виділяли найбільш відповідальні і складні етапи навчання. Це допомагало майбутньому педагогу самостійно розподіляти власні сили, оскільки він знав, що чекає його на різних етапах навчання. На останніх семінарських заняттях із теоретичних курсів соціально-педагогічних дисциплін охочим пропонували спробувати себе в ролі викладача і підготувати інформацію з теми, а також побувати в ролі рецензента, опонента. Так студенти засвоювали особливості взаємодії «студент – група студентів», «студент – навчальна література», адже основа професійного становлення включає в себе вміння особистості орієнтуватись у потоці інформації, накопичувати і класифікувати найважливіші факти з певного питання. З цією метою велась цілеспрямована робота – навчати студентів знаходити науково-методичну літературу за допомогою інших книг, журналів, газет, збірників, інформаційних бюлетенів. Ці матеріали узагальнювали, аналізували, зіставляли із майбутньою професійною діяльністю, а це слугувало формуванню початкових когнітивних умінь.

На цьому етапі кожен студент навчався конспектувати науково-методичну літературу, публічно виступати з інформацією перед однокурсниками. У ході діяльності було виявлено, що суттєвою перешкодою для розвитку суб’єктної позиції першокурсника виступає відсутність досвіду, невміння бачити проблеми в навчальній інформації, аналітично їх оцінювати, сміливо і відкрито висловлювати свої думки. Тому ми рекомендували студентам засвоїти перші вимоги до публічного виступу, навчитися впливати на аудиторію, висловлювати власне судження без конспекту. У такий спосіб студенти розвивали початкові комунікативні вміння. Після закінчення занять ми проводили анкетування з метою виявити труднощі, які

відчувають студенти під час публічного виступу. Анкетування свідчить, що 57% соромляться висловлювати свою думку, обґрунтовувати її, доводити, 16% відчувають страх, що їхня відповідь буде неправильною, 8% взагалі відмовляються відповідати. Одержані дані спонукали нас до побудови такої системи роботи, яка б максимально сприяла формуванню комунікативних умінь, а саме: вступати в контакт з аудиторією, встановлювати стосунки, вести розмову на основі співробітництва, створювати атмосферу комфортності, доброзичливості, викликати довіру в одногрупників, впливати на спілкування тощо.

Тут ми використовували концепцію знаково-контекстного навчання. У контекстному навчанні замість орієнтації на засвоєння продуктів минулого досвіду реалізовується установка на майбутню професію. Перехід від навчання до діяльності є складним процесом трансформації навчальної діяльності у професійну, що пов'язане із перетворенням знань з предмета навчальної діяльності у засіб регуляції цієї діяльності зі зміною одного типу діяльності іншим, зі зміною соціальної позиції людини. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію осмисленою. Метою є не оволодіння системою інформації, а формування вмінь для виконання професійної діяльності [32]. Тому на цьому етапі ми використовуємо технології, які включають студента у діяльність за описаними правилами, інструкціями у відомих та проблемно-розвивальних умовах. Тут відбувається поєднання репродуктивних та продуктивних методів навчання, поглиблення вмінь самостійно приймати рішення, виконувати завдання, які вимагають перенесення відомих знань і способів діяльності в нові ситуації і спрямовані на розвиток професійного мислення та професійних умінь. Спочатку студенти засвоювали інформацію, осмислювали її, на лабораторних заняттях проводили моделювання форм роботи у професійній діяльності. Наприклад, використовуючи прийоми активного слухання, вони моделювали фрагмент бесіди на основі такої інформації підлітка: «Людині ще ніколи не доводилось бути лідером, але найближчим часом доведеться виконувати таку роль. Існують побоювання з приводу того, що вона не все зможе зробити і одночасно не знає, як поводитись у цьому випадку. Звертається до консультанта щодо розв'язання проблем».

Сформулюйте питання на уточнення на основі такої інформації клієнта: «Людина, яка принижує гідність іншого, не заслуговує на повагу». Інше завдання: «Опишіть початок консультативної бесіди з клієнтом, який заявив, що його турбує власна невпевненість» [193, с. 147]. Таким чином, ми розвивали у студентів мисленнєву модель професійних умінь.

Досвід переконує, що морально-гуманістичне спрямування навчальних дисциплін та педагогічної практики є підґрунтям для формування особистості майбутнього фахівця з високим рівнем культури. Для соціального педагога це означає любити людей, уміти з ними взаємодіяти на основі високих моральних цінностей, отримувати від цього задоволення, виявляти рішучість, наполегливість у відстоюванні прав людини, виявляти безкорисливість, сумління, чесність, порядність у професійних діях. Майбутній професійний педагог, який наділений цими рисами, обов'язково буде прагнути до професійного зростання, удосконалення професійних умінь. На першому курсі, коли студент ще не ознайомлений із технологіями, методиками соціально-педагогічної роботи, ми націлювали його на те, щоб, перебуваючи на ознайомлювальній практиці, він був не тільки спостерігачем, а прагнув до усвідомлення проблеми, що виникла у людини, розуміння її стану, почуття, спробував прожити проблему разом із тим, у кого вона виникла. Такий підхід сприяв тому, що у студента з'являється бажання набувати професійних умінь.

Розвиток моральних засад професійного становлення майбутнього соціального педагога забезпечувався гуманністю стосунків «викладач – студент», «студент-студент», «студент-група». Як засвідчують дослідження, лише у високоморальних стосунках може проходити процес формування гуманної особистості. З цією метою були вироблені правила стосунків, які ґрунтувались на моральних нормах поваги один до одного, турботи один про одного, позитивного сприйняття один одного, справедливого, чуйного ставлення один до одного тощо. Морально-гуманістичним змістом наповнювались усі курси навчальних дисциплін. Студенти поглиблювали знання про моральні поняття – доброзичливість, добропорядність, милосердя, миролюбність, справедливість, почуття людської

гідності, толерантність тощо та отримували орієнтацію на них у майбутній професійній діяльності. З цією метою ми використовували методику діалогового спілкування через реалізацію функцій спілкування: інформаційну, контактну, регулятивну, спонукальну, амотивну, а також функції розуміння, надання впливу, встановлення взаємин. У процесі навчання ми добирали завдання для студентів, які спонукали їх до усвідомлення моральних норм, орієнтації на них у розв'язанні конкретних соціально-педагогічних ситуацій. У процесі вивчення курсів соціально-педагогічних дисциплін та у період усіх видів педагогічних практик ми добирали завдання, виконуючи які, студенти здійснювали пошук інформації про моральні норми, проводили аналіз орієнтації на них у конкретних ситуаціях, власного ставлення до них, оцінювали вираження почуттів учасників ситуацій і власних почуттів та орієнтувалися на моральні норми у поведінці. Ми використовували комплекс методів, засобів, які сприяли формуванню моральної культури майбутніх фахівців. Серед них – ситуації морального вибору, моральні вправи, дилеми, комплекс навчальних ігор (сюжетно-рольові, ділові, імітаційні). Так, у процесі вивчення курсу «Методика виховної роботи» з теми «Організація дозвілля школярів» ми застосовували методику колективного творчого виховання. Під час підготовки і проведення колективної творчої справи «Презентація світу» група була поділена на чотири підгрупи. Кожна підгрупа готувала і презентувала одне моральне поняття, наприклад, одна група – миролюбність, друга – милосердя, третя – благородство, четверта – толерантність. Завдання для груп було такого змісту: 1) в оригінальній формі представити теоретичний зміст визначеного морального поняття, виразити його у малюнку та захистити; 2) театралізувати уривок із літературного твору, казку, життєву ситуацію, де б це поняття яскраво проявлялось; 3) підготувати кілька запитань, які можна було б задати іншим групам у процесі презентації ними моральних понять.

Ефективним методом у формуванні морально-гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців є проблемний метод. Так, під час вивчення теми «Методи педагогічного впливу» з курсу «Методика виховної роботи», студентам були запропоновані проблемні педагогічні ситуації. Одна з них мала такий зміст:

«Старшокласник під час проведення години класного керівника на тему «Твої моральні цінності у житті» заявив: «Навіщо про це говорити. Адже гроші у сучасному світі вирішують все». Якою могла бути реакція педагога на цю ситуацію, що б спонукала старшокласника до переоцінки таких суджень? Одна студентка зреагувала на цю ситуацію: «Я погоджуюсь з тобою в тому, що гроші – це є необхідність. Проте хочу розповісти тобі про один випадок. Син моєї тітки сьогодні не повернувся додому із нічного чергування. Він працює лікарем на швидкій допомозі. А не повернувся тому, що рятував життя одному молодому чоловікові. Його знайшли непритомним на вулиці. Лікар не знав, чи є у нього гроші, чи їх немає».

З метою підвищення рівня професійних умінь ми продовжували роботу в рамках курсу «Технології соціально-педагогічної діяльності», що є логічним продовженням курсу «Вступ до спеціальності». Завдання цієї дисципліни – показати студентам основні аспекти розробки і впровадження перспективних технологій, взаємозв'язок усіх елементів, а саме: мети, завдань, змісту, методів, засобів, форм організації діяльності вихованців і прогноз її результатів. У процесі вивчення цього курсу ми розширили блок завдань, спрямованих на оволодіння практичними вміннями відповідно до цілей експерименту. До цього курсу ми включали дослідницькі і навчальні завдання, серед яких: аналіз педагогічного досвіду, оволодіння вміннями будь-якої технології, розробка і фрагментарна апробація, консультації, бесіди, корекційна робота; оволодіння методикою спостереження, майстерністю та індивідуальним стилем діяльності. З метою перевірки достовірності ми запропонували студентам відповісти на запитання анкети: «Які фактори впливають на рівень професійних умінь?». Студенти експериментальних і контрольних груп віддали перевагу педагогічній практиці. Окрім того, вони називали компетентність викладача ВНЗ, особистісне ставлення до нього, актуальність змісту матеріалу, рівень організації лекційних і семінарських занять. У темах лекцій, практичних занять особлива увага приділялась знанням про наукові основи організації процесу засвоєння професійної діяльності, розглядалась сутність основних етапів засвоєння: сприйняття, осмислення, розуміння, запам'ятовування,

узагальнення, відтворення. Найголовніші методи і прийоми забезпечення цього процесу, які ми використовували: актуалізація знань про об'єкти і явища, їхня мисленнєва та образна трансформація, наочність, використання мовного оформлення; пояснення викладачем незнайомих термінів, понять. Ці знання важливі для професійної діяльності, оскільки студент повинен добре оволодіти методом опису предметів і явищ, методом пояснення тверджень, а також методом виведення розпоряджень з допомогою формування правил дій, алгоритмів, рекомендацій, пам'яток. Особливу увагу ми звертали на завдання, які дозволяють тренувати їх в умінні описувати предмети і явища, пояснювати суть понять і явищ, складати правила, поради, пам'ятки, алгоритми, рекомендації. Це слугувало підготовчою роботою для участі в майбутній практиці. Основний акцент робиться на умінні самостійно думати, проводити описи, будувати доведення, використовувати теорію для побудови практичних рекомендацій, алгоритмів дій. Наступне, на чому ми зосереджувались, – це вміння ретельно продумувати кожну справу, яку проводили, виконувати її на рівні максимально можливого вдосконалення. Третя установка – це прагнення до економії в усьому: в зусиллях, у часі, в засобах тощо.

Студенти експериментальних груп націлювались на відвідування соціальних агенцій як на один із видів семінарсько-практичних занять. Перед виходом ми визначали професійне завдання, яке необхідно розв'язати, з'ясовували, які знання теорії необхідно використати, і студенти подумки моделювали те, що вони будуть робити у соціальній службі. Наприклад, сформулювати психологічну проблему та визначити способи її розв'язання у такій ситуації: «Штори в моїй кімнаті висіли нерівно. Мама сказала, щоб я негайно все поправила. Я відповіла, що вона не повинна заглядати в мою кімнату, шукати, що там не так і зчиняти з цього приводу галас. Тоді вона закричала на весь будинок, що я живу не одна в квартирі і маю робити те, що вона мені говорить. Я не знала, що сказати».

З метою формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів ми використовували такі методи, як переконання, позитивний приклад. З цією метою ми демонстрували зразки індивідуальних бесід, ситуацій, консультацій з позитивними кінцевими результатами. Наприклад, використовуючи пошук інтересів,

які збігаються, часткове переключення на обговорення особистих якостей вихованця, щоб створити довірливі стосунки.

Соціальний педагог: – Яким видом спорту ти захоплюєшся?

Учень: – Люблю футбол.

Соціальний педагог: – Мені також подобається футбол, однак я дивлюся в основному ігри за участю київського «Динамо».

Учень: – Я не тільки дивлюсь гру відомих команд, а й сам люблю грати.

Соціальний педагог: – Чим може приваблювати футбол молодого хлопця? Невже здатністю продемонструвати силу?

Учень: – Ні, чому ж, граючи у футбол, потрібно думати...

(взаємне прийняття для обговорення особистих якостей і принципів на цьому етапі – переважно позитивних);

Соціальний педагог: – Мене приваблюють люди, котрі можуть упевнено поводитись у незнайомій компанії.

Учень: – Мене також, але їх так мало.

Соціальний педагог: – Згадай ситуацію, коли таку поведінку тобі довелося спостерігати. Чим характерні впевнені дії? Як би ти описав внутрішній стан людини? Як її сприймають інші?

Ми демонстрували студентам, як проходить індивідуальна взаємодія і взаємна адаптація партнерів. Клієнт звикає до ситуації, переконується в тому, що вона не є загрозливою, зникає підвищена напруженість, погоджена взаємодія, тобто повне взаєморозуміння і довір'я [193, с. 43].

Оскільки першокурсники ще не пройшли теоретичних курсів, які пов'язані із безпосередньою роботою у соціально-педагогічній установі, у них ще немає відповідного уявлення про професійну діяльність, тому перед виходом на першу педагогічну практику ми проводили тренінгові заняття зі студентами з метою адаптації у професійну діяльність, формування професійної спрямованості, розвитку комунікативних, організаторських умінь, умінь саморегуляції, формування особистісних якостей майбутнього соціального педагога. Програмою тренінгу

передбачено комунікативні, морально-гуманістичні, організаторські аспекти професійної діяльності. Кожне заняття складається із трьох частин.

1) Вступ, або розминка. Це психогімнастичні вправи на розвиток професійної уваги, уяви, міжособистісної чутливості, використання вербальних та невербальних засобів спілкування. Необхідною умовою таких вправ є забезпечення психологічного комфорту, створення атмосфери довір'я і відвертості, бажання працювати. 2) Основна частина, що включає групове обговорення, рольові ігри, різні види драматизації, роботу в парах, по троє. При цьому передбачено експериментування моделей поведінки, пошук оптимальних варіантів виходу з конкретних ситуацій, аналіз звичних реакцій при виникненні ускладнень. Завершується цей етап узагальненням набутого досвіду. Традиційно звучить питання: «Що допомагало і що заважало у виконанні завдань?» 3) Завершальний етап. Він передбачає обов'язкову рефлексію стану, висловлення почуттів, переживань.

Наприклад, тренінг «Толерантність». Мета: поглибити знання студентів про толерантність, навчити їх конкретних прийомів, які допомагають розвинути толерантність як необхідну для майбутньої професії особистісну властивість.

Виділяємо на дошці ключові слова: толерантність – терпимість;

Інтолерантність – нетерпимість.

Тактика ведучого: створювати й актуалізовувати ситуації, які переконливо доводять значущість для майбутньої професійної діяльності такої особистісної властивості, як толерантність.

1. Рефлексія попереднього заняття. Чи повертались думками до попередньої роботи? Що згадували? Які залишилися враження? Чи є із учасників групи хтось, кому хотілось би про щось сказати? Що переживаєте зараз? Чого чекаєте від наступних занять?

2. Студенти записують поняття «толерантність» і ставлять собі певний бал відповідно до розвитку цієї риси:

0 – якщо властивість не розвинена зовсім;

1 – якщо розвинена недостатньо;

2 – якщо розвинена повністю.

3. Перше обговорення. Ведучий виявляє, хто поставив собі найвищий бал, а хто нижчий. Коли оцінки не відповідають реальності, можливе обговорення.

Другий варіант роботи. Члени групи висловлюються про те, в кого із присутніх ця риса розвинена повністю. Потім з'ясовують, скільки балів поставив сам собі учасник. Якщо немає збігу оцінок, тоді з'ясовують, чому занижив або завищив оцінку.

4. Друге обговорення. Шляхом відкритого групового обговорення визначають значущість цієї риси для майбутньої професійної діяльності, наводять конкретні ситуації, у яких ця риса проявляється.

5. Вправа «Чим ми схожі». Члени групи сидять по колу. Ведучий запрошує у коло одного із учасників на основі реальної чи уявлюваної подібності із собою. Наприклад: «Світлано, вийди, будь ласка, до мене, тому що у нас однаковий колір волосся (або ми схожі тим, що ми жителі Землі, або ми одного зросту тощо)». Світлана виходить у коло і таким самим способом запрошує вийти кого-небудь із учасників. Гра триває доти, доки всі члени групи не стануть у колі.

Вправа «Компліменти» або «Я радий бачити тебе сьогодні тому, що...». Ведучий пропонує учасникам придумати компліменти один одному. Важливо простежити, щоб комплімент був сказаний кожному. Аналіз гри: кому було легко і кому важко зробити комплімент, чому? Досить часто учасники гри приходять до висновку, що приємні слова один одному говорити не так і легко.

6. Гра «Малюємо злість»:

а) учасникам пропонують намалювати на аркушах свою злість, як вони собі її уявляють, а потім знищити малюнок або розвести вогнище та спалити власну злість.

б) учасники повинні на спільному малюнку намалювати і «віддати» те, що є в кожному з них злого, агресивного (кігті, жала, колючки, зуби). Після чого спільно вирішують, що зробити зі своєю злістю, а потім спалюють малюнок.

в) тренер пропонує учасникам намалювати на аркушах портрет людини, до якої вони відчувають злість і агресію, або написати її ім'я закарлючками, негарними

літерами. Коли це зроблено, усі одночасно розривають малюнки і викидають їх у кошик для сміття.

г) аналіз вправ, обмін враженнями по колу. «Що відчуваєте в даний момент? Які враження переважають? Чи є бажання звернутись до когось із запитаннями? Чи допоможуть такі вправи у майбутній професійній діяльності і як допоможуть?»

7. Підсумок заняття. Запитання до ведучого, його відповіді.

У такий спосіб проводили 10 занять з тем, які допомагали студентам встановлювати групові контакти, розвивали вміння групової перцепції, емпатію, доброту, відкритість, доброзичливість під час спілкування; формували вміння осмислювати, фіксувати і виражати почуття, бачити внутрішній емоційний стан іншої людини за її зовнішніми ознаками; вміння вести діалог тощо. Тренінгові заняття допомагали студентам – першокурсникам зрозуміти та усвідомити сутність професійної діяльності, важливість формування професійних умінь, виховання таких рис особистості, які важливі для майбутньої професійної діяльності.

З метою формування впевненості студентів у результатах соціально-педагогічної роботи ми показували її результативність. Прикладом був досвід роботи кращих соціальних педагогів. При цьому акцентувалась увага на особистісних якостях цих професіоналів – безкорисливості, толерантності, високого рівня емпатії, великодушності, альтруїзму тощо; а також на тому, як впливали ці сформовані риси на рівень професійних умінь.

Соціально-виховна (волонтерська) практика у студентів першого курсу поєднує теоретичну підготовку з практичною діяльністю, формує професійні мотиви: бажання допомагати, підтримувати, захищати особистість. Це здійснювалось завдяки участі студентів у реалізації різноманітних соціальних програм «Рівний рівному», «Діди Морози – волонтери», програма корекції «Я-образу», програма розвитку комунікативних умінь і культури спілкування, розвитку життєвих умінь і навичок.

Зміст соціально-виховної практики визначається особливістю волонтерської діяльності. Волонтерська діяльність – це свідома, добровільна, благочинна діяльність, яка не приносить матеріальної вигоди, спрямована на допомогу, захист,

підтримку особистості у соціумі. Волонтер – це людина, яка не обмежує себе оплачуваною роботою та використанням звичайних життєвих обов'язків, а добровільно витрачає час та сили на справи, які не приносять матеріальної вигоди, виходячи з того, що його діяльність корисна іншим, а також приносить задоволення. Волонтерська діяльність виражається, як правило, у спільній діяльності в різних організаціях, сприяє реалізації основних людських потреб заради справедливості та миру у суспільстві, стимулює почуття відповідальності, заохочує сімейну, колективну, міжнародну солідарність.

Волонтер центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді надає різні види допомоги людям з особливими потребами; організовує дозвілля молодих людей; допомагає в роботі з неблагополучними та багатодітними сім'ями, у роботі з людьми з обмеженими фізичними можливостями, у рекламуванні, організації та проведенні акцій, молодіжних заходів, «круглих столів» тощо. Участь у волонтерській діяльності дає можливість отримати нові знання, соціально-педагогічний досвід, моральне задоволення, шанс пізнати сенс життя, можливість розвинути свої організаторські вміння, творчі здібності, змінити щось на краще. Тут формується відкритий розум, чутливість, здатність до співробітництва, професійне ставлення, бажання працювати без оплати, терплячість, сильна мотивація.

Студенти-волонтери стали організаторами заходів з різними категоріями дітей та молоді, соціально-вуличної роботи. Вони були активними учасниками з попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі, соціальної опіки і захисту найменш захищених, благодійних акцій «Повір у себе».

У процесі практики студенти формували аналітичні вміння – проводили теоретичний аналіз процесів, які відбуваються у соціумі та негативно впливають на розвиток дитини, здійснювали аналіз стану дитини та її оточення, визначали її проблему, аналізували результати спільної діяльності щодо розв'язання проблеми, оцінювали власну професійну діяльність, проводили самоаналіз, розвивали власні творчі здібності.

У процесі волонтерської практики студенти формували вміння володіти інструментарієм індивідуальної, групової комунікації, вміння будувати взаємини з

колегами і дітьми, взаємодіяти з учителями, батьками, спеціалістами соціальних служб та іншими установами у наданні допомоги дітям і підліткам, реалізовувати управлінські рішення у власній педагогічній діяльності.

Волонтерська практика дала можливість студентам розвивати організаторські вміння, які дозволяють успішно здійснювати освітню, орієнтувальну діяльність у різноманітних соціокультурних умовах. Залучення студентів до вивчення стану сім'ї, групи, соціуму, особистості дитини навчає їх умінню ставити «соціально-педагогічний» діагноз, діагностувати прояви поведінки дитини.

Формування прогнозуючих умінь сприяло розв'язанню проблеми дитини шляхом включення її у спеціально організовану діяльність.

У системі безперервної педагогічної практики важливе місце належить соціально-педагогічній. Її особливість полягає у тому, що студент перебуває на початковому етапі практичної діяльності, а тому основна мета – навчитись бачити, спостерігати соціально-педагогічні явища, аналізувати їх на основі засвоєних знань із предметів соціально-психологічного, соціально-педагогічного циклу.

Соціально-педагогічна практика проводиться за програмою, зміст якої передбачає спостереження та аналіз діяльності соціального педагога та соціальних служб на лабораторних заняттях із курсів фахових дисциплін (під час лекційних, лабораторних, семінарських занять) і безпосередньо в установі (спостереження та аналіз організації виховної роботи у навчально-виховних закладах різного типу і в службах соціальної допомоги різним верствам населення; планування виховної роботи; фрагментарне залучення до виховної роботи з дітьми та іншими верствами населення; систематизація зібраного матеріалу) Програма складається із своєрідних теоретико-практичних блоків, які містять лекційні заняття, самостійну роботу. Поєднання лекційних, семінарських та лабораторних занять з курсу «Соціальна педагогіка», «Молодіжний і дитячий рух в Україні», «Теорія та історія виховання», «Соціальна психологія», «Педагогічна психологія» із практикою у соціально-педагогічній установі виконують функцію практикуму, що допомагає співвідносити теоретичні знання про соціум із реаліями життя.

Практичні заняття забезпечують пізнання студентами закономірностей процесу соціальної адаптації, допомоги, підтримки, соціального виховання; реалізацію принципів, змісту, форм, методів, прийомів; демонстрування зразків кращих соціальних педагогів, перегляд та обговорення кінофільмів соціально-педагогічної тематики.

Наводимо приклад практичного заняття.

Тема: Особливості виховання учнів із відхиленнями у поведінці (2 год.)

1. Психолого-педагогічний аналіз характеристик на учнів з відхиленням у поведінці: визначення причин важковиховуваності; характеристика стадії важковиховуваності; визначення напрямів соціально-педагогічного впливу.

2. Перегляд та наступний аналіз фрагментів кінофільму “Пацани”:

- визначити причини важковиховуваності: соціальні та пов’язані з недоліками сімейного виховання;

- порівняти стилі педагогічного спілкування вихователя Паші та його заступника;

- зазначити, в чому специфіка методів та прийомів виховання, що застосовуються Пашею до важковиховуваних підлітків;

- назвати закономірності виховного процесу, що простежуються у фільмі, та принципи виховання, на які спирається Паша.

Завдання для самостійної роботи: письмове узагальнення на тему: «Якою я уявляю власну стратегію виховної роботи з «важкими» підлітками». Змоделювати фрагмент консультативної бесіди на основі заявленої проблеми. «Батькам здається, що їхня дитина-підліток щось приховує від них. Батьки помічають, що дитина багато часу проводить поза домом, уникає спілкування з ними».

Заняття, проведені у такий спосіб, дають можливість студентам спочатку навчатися в аудиторних умовах на кращих зразках, а вже потім ставати учасником виховного процесу.

На наступному етапі соціально-педагогічної практики, працюючи в установі, студенти знайомляться з колом реальних проблем професійної праці соціального педагога, відвідують та спостерігають різні види робіт соціального педагога, його

методи впливу відповідно до напряму діяльності (робота з сім'єю, з інвалідами, у сфері зайнятості, із соціально дезадаптованими дітьми тощо). Вони мають змогу випробувати себе у ролі соціального педагога завдяки підготовці та проведенню корекції і терапії, моделюванню і прогнозуванню, посередництва і консультуванню, допомагають соціальним педагогам в організації діяльності групи, використовують різні види самостійної роботи, творчих завдань. Наприклад, під час ознайомлювальної практики студенти одержали завдання провести теоретичний аналіз поняття «адаптація дитини у соціальному середовищі» і на основі використання анкетування «Адаптація» описали, чи дитина пристосувалась до стилю життя у школі-інтернаті та визначити шляхи її адаптації у цьому середовищі. Студенти проводили опис за анкетною такою змісту: Чи подобається тобі режим дня? Які стосунки склалися з дітьми? Які навчальні предмети вивчати складно (чи розумієш пояснення вчителя, чи багато пропустив занять, який темп роботи під час навчання)? Які відвідуєш гуртки? Як проводиш вільний час? Чи відчуваєш голод, коли саме? Чи задовольняє тебе успішність з усіх предметів? Яку роль у класі хотів би виконувати? Наступне завдання для студента було такого змісту: На основі узагальненої інформації визначити, до якого рівня адаптації належить дитина, з якою проведено опитування. Наступний крок дій для студентів визначити шляхи допомоги дитині в адаптації до життя в умовах школи-інтернату. Студентка Марина визначила ці шляхи:

- 1) безумовне позитивне ставлення до дитини з боку вчителів, вихователів;
- 2) робота з учителями, вихователями щодо подолання проблем соціальної дезадаптації серед дітей школи;
- 3) створення гуманних стосунків у дитячому середовищі;
- 4) проведення вправ, які позбавляють дитину внутрішнього дискомфорту;
- 5) підбір та використання системи методів впливу, спрямованих на позитивне ставлення до інших;
- 6) створення ситуації успіху у навчанні;
- 7) створення умов для самореалізації, самоствердження особистості у колективі, де перебуває дитина.

У наступному семестрі студенти відвідували соціальні служби з метою педагогічного спостереження за роботою працівника. Досвід роботи свідчить, що включення студентів у спостереження забезпечує потрібні результати з формування професійних умінь. Воно сприяє покращенню саморозуміння і самоаналізу студента, допомагає у відтворенні та відображенні почуттів, сприяє осмисленню студентами процесу і змісту взаємодії соціального педагога з клієнтом. У навчанні студентів соціально-педагогічних спостережень виходили з ідеї поетапного різнорівневого засвоєння досвіду професійної діяльності. Відповідно до поділу професійних завдань за рівнем складності на оперативні, тактичні і стратегічні можна виділити три рівні засвоєння діяльності спостереження: оволодіння окремими операціями та вміннями спостереження; оволодіння спостереженнями як цілеспрямованою діяльністю педагога, як компонентом цілісної професійної діяльності дослідницького характеру. Такий підхід є реалізацією закономірності засвоєння складного соціального досвіду – поетапним засвоєнням з посиленням інтеграційних зв'язків між окремими компонентами.

На початковому етапі важливо засвоїти основні операції і прості вміння, пов'язані зі спостереженням – оволодіти оперативним спостереженням педагогічних явищ і процесів. На основному етапі проходить навчання цілісного досвіду здійснення спостереження, яке спрямоване на розв'язання тактичних завдань. Ця діяльність базується на інтеграції результатів окремих етапів спостереження і сформованих операціях. На завершальному етапі формування професійних умінь діяльність спостереження включається у соціально-педагогічне дослідження і виконується на основі інтеграції з іншими методами пізнання. На цьому етапі важливо здійснювати спостереження відповідно до вимог, які ставляться до спостереження як методу науково-практичного дослідження, оволодіти культурою професійного спостереження і використати його для розв'язання освітніх завдань.

Коли студент уперше стикається у роботі чи то з клієнтом, чи то з групою, він часто не вміє побачити самої особистості. Усі його думки зосереджені на тому, що він говорить. Тому й постає завдання – навчити майбутнього соціального педагога не лише бачити особистість, але й проводити спостереження у процесі діяльності.

Поки професійні дії не автоматизуються, вони будуть привертати до себе увагу суб'єкта діяльності, і майбутній педагог не зможе цілеспрямовано переключати її на клієнта. Успішність формування вмінь вести спостереження залежить від особистості, тому ми звертаємо увагу на вміння бачити особистість, її психічний, фізичний, моральний стан. Досвід засвідчив, що протягом двох-трьох семестрів уміння формуються практично у всіх студентів експериментальних груп. З метою контролю рівня сформованості цього вміння ми використовували ігрові заняття: розповісти, чим займалась та чи інша дитина, за якою студент здійснював спостереження. Зверталась увага і на те, чи вміє студент бачити реакцію дитини на ті чи інші педагогічні дії. Дуже важливим завданням було виробити професійну звичку за зовнішніми ознаками читати внутрішній стан дитини. Для тренувань таких умінь, ми використовували завдання до відеозаписів. З цією метою на заняттях переглядали фрагменти консультацій, тренінгів, які проводили студенти старших курсів на практиці. На основі певних зразків студенти складали плани, схеми, розробки бесід, консультацій, виховних заходів, робили психолого-педагогічні характеристики і самостійно їх аналізували. При цьому зверталась увага на формування звички спостерігати, фіксувати реакції.

Для формування професійних умінь студент виконував завдання, одержані від викладача, не задумуючись над важливістю цього процесу, який ми трактуємо не як лінійний, а як спіралеподібний рух через різні стадії. Прагнучи вдосконалити те чи інше вміння, студент проходить одні і ті ж стадії, і чим більше разів він це робить, тим більше нового досвіду набуває.

Студенти вели щоденники психолого-педагогічних спостережень, в яких виконували завдання, визначені програмою педагогічної практики, серед яких були запитання на самоперевірку, завдання для самостійної роботи, фіксувалось виконання їх на лабораторних заняттях. Це дало їм можливість систематизувати власні знання, виробляти вміння аналізувати, діагностувати складові процесу соціального виховання та соціальної адаптації.

Програмою соціально-педагогічної практики передбачено самостійну роботу студентів з різноманітним змістом. Це розробка фрагментів консультацій,

індивідуальних бесід, моделювання корекційної та реабілітаційної роботи, соціально-педагогічного моделювання та прогнозування посередництва, написання творів-мініатюр на задану тему, опис та розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, розробка власних програм виховної роботи тощо. Виконання самостійної роботи вимагає від студента глибоких теоретичних знань та умінь вести спостереження, узагальнювати та систематизувати зібраний матеріал.

Викладачі використовували різні форми контролю за роботою студентів під час практики. Зокрема, письмові творчі завдання, обговорення, дискусії, конкурси на кращий фрагмент уроку, виховного заходу, результати мікродосліджень, пов'язані з апробацією нетрадиційних методик вивчення проблем особистості, групи, колективу. Результати соціально-педагогічної практики обговорюються спільно методистами та студентами після закінчення кожного етапу практики II курсу. За підсумками практики проводиться залік.

Аналіз анкетування показав, що дані відповідей на вході і виході різняться: на 14% збільшилось число студентів, у яких виникло бажання формувати професійні вміння, і на 5% зменшилось студентів, які не мають серйозних намірів щодо формування професійних умінь.

За такою програмою працювали п'ять років, а тому можна сказати про певні здобутки, а саме:

- підвищення ефективності керівництва та контролю з боку викладачів;
- здійснення реального керівництва процесом набуття студентами професійних умінь та навичок;
- спостереження та обговорення досвіду роботи кращих соціальних педагогів;
- удосконалення змісту завдань та урізноманітнення форм і методів контролю за їхнім виконанням (індивідуальні звіти, аукціони педагогічних ідей, захист педагогічних проектів тощо).

Цікавою може бути думка самих студентів, які проходили подібну практику на 2 курсі. За даними анкетування, проведеного на різних факультетах,

72% опитаних студентів висловилися за доцільність організації практики у такий спосіб.

Також було проведено анкетування та інтерв'ю серед студентів. Опитуванням охоплено 152 студенти. Те, що 43% опитаних студенти поставили цей вид практики на I місце серед психолого-педагогічних дисциплін, свідчить, що він є одним з найважливіших етапів на шляху до професійної діяльності.

Соціально-педагогічна практика впливає і на формування мотивів професійної спрямованості. На запитання, що спонукає проходити практику, 42% опитаних вказали на прагнення до відповідальної та якісної підготовки для роботи в установі, 37% намагалися глибше розібратися у специфіці соціально-педагогічної діяльності, 12,7% бажали переконатись у правильності професійного вибору, 20,6% зазначили, що проходять практику з метою уникнути нарікань.

Щоб переконатись у достовірності відповідей щодо мотивів професійної спрямованості, було досліджено ставлення до фаху «соціальний педагог», і отримано такі відповіді: професія дуже подобається – 18,2%, більше подобається, ніж не подобається – 67,4%, ставлюсь байдуже – 5,9%, професія не подобається – 4,8%, не можу сказати – 3,7%.

Дослідження свідчить про те, що організація соціально-педагогічної практики в такий спосіб розвиває педагогічне мислення, здібності, формує професійні вміння, спрямованість майбутнього соціального педагога.

Проаналізувавши стан проведення соціально-педагогічної практики, виявлено шляхи її удосконалення:

- у процесі організації практики враховувати особливості її проведення;
- соціально-педагогічну практику проводити поетапно, поєднуючи всі види діяльності: лекційні, семінарські, лабораторні заняття, відвідування школи, самостійну роботу;
- впроваджувати активні методи проведення лабораторних занять;
- урізноманітнити завдання для самостійної роботи студентів;
- практикувати різноманітні форми контролю за роботою студентів у період практики.

На початковому етапі формування професійних умінь студенти розвивали загальнопедагогічні вміння, а також частково спеціальні – профілактичні, психокорекційні, реабілітаційні тощо.

Основний етап (діяльнісно-виконавчий) формування професійних умінь проходив у процесі таких видів практик, як культурно-дозвільна, психодіагностична, профілактична та психокорекційна. Професійні вміння на цьому етапі можна визначити такі: охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні. Поєднання теорії і практики проходило через вивчення навчальних курсів «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Психодіагностика» та «Робота соціального педагога в закладах освіти». Використовуючи концепцію знаково-контекстного навчання, ми формували професійні вміння у студентів через отримання інформації на лекційних заняттях та її осмислення, застосування у квазіпрофесійній діяльності та професійній під час педагогічної практики. Прикладом може бути вивчення теми «Методика роботи соціального працівника з важковиховуваними підлітками». У теоретичному курсі ми аналізували Загальну концепцію комплексної допомоги дітям і молоді; джерела важковиховуваності, типи важковиховуваних та їхню характеристику. На семінарських заняттях ми розглядали методику роботи із різними типами важковиховуваних дітей і на лабораторних заняттях проводили тренінгові заняття із проблем зменшення агресії у підлітків, послаблення стресу, зведення до мінімуму упереджень. Ми також практикували проведення консультацій, психодрами, застосовували методику контактної взаємодії із девіантними підлітками у лабораторних умовах. При цьому відпрацьовували кожен крок майбутнього соціального педагога у зазначених вище методах роботи із важковиховуваними підлітками.

Завдяки забезпеченню визначених нами педагогічних умов процес формування професійних умінь проходив результативно. Ми використовували таку систему методів, як методи евристичних питань в умовах проблемної ситуації; метод морфологічного аналізу, метод «зміни рольових функцій», метод емпатії тощо.

Особливість культурно-дозвіллевої практики полягає в тому, що вона є самостійною педагогічною діяльністю студента в дитячих оздоровчих установах (таборах, центрах, кімнатах при ЖЕКах тощо). Окрім цього під час практики студенти працюють у різноманітних дитячих і молодіжних закладах та об'єднаннях, із представниками різних вікових груп, із дітьми різного соціального досвіду (з різними умовами життя і виховання, із жителями сільської або міської місцевості). Вона визначає процес оволодіння різними видами професійної активності, створює умови для самопізнання, самовизначення студентів у різних професійних ролях, формує потребу в професійному самовдосконаленні.

Практика допомагає співвіднести теоретичні знання із реальною дійсністю. Специфіка соціально-педагогічної діяльності передбачає проведення культурно-дозвіллевої практики у спеціальних установах, таборах для дітей та молоді з особливими потребами, девіантною поведінкою тощо. Це вимагає не лише теоретичної, а й психологічної підготовки. Такий вид практики спрямований на організацію колективної, групової та індивідуальної роботи з дітьми. Студенти набувають досвіду організації дозвілля дітей та молоді, навчаються проводити діагностику рівня розвитку вихованців (вивчення індивідуальних особливостей: інтересів, особливостей фізичного, психічного розвитку і т.д.), вивчення, в разі необхідності, медичних карток дітей з метою виявлення особливостей їхнього здоров'я; розробляти програми дозвільної діяльності та реалізовувати їх в умовах оздоровчої установи через проведення різноманітних виховних заходів, сюжетно-рольових ігор, нетрадиційних форм виховного впливу.

Підготовка студентів до практики у сьогоdnішніх умовах має бути спрямована на формування їх як активних учасників цього процесу. Тому практику потрібно розглядати за цілями (розвиток і збагачення професійного досвіду, що набуває особистісного смислу для студента), суттю (самостійне засвоєння знань), засадами (самореалізація та саморозвиток студента), характером взаємин (суб'єкт-суб'єктні стосунки, побудовані на добровільній взаємодії, спілкуванні, співробітництві і педагогічній підтримці) та позицією студента (студент – суб'єкт власної освіти).

Модель підготовки складається із взаємопов'язаних етапів: мета – мотив – дія

– засіб – результат – оцінка. До цієї моделі необхідно додати ще й рефлексію, що повинна стати важливим елементом на кожному етапі навчання, адже аналіз власної педагогічної діяльності стає джерелом особистісного та професійного становлення студента.

Професійна підготовка майбутніх фахівців до практики базується на певних теоретичних засадах, з урахуванням специфіки діяльності позашкільної установи:

1) виховний процес планується і здійснюється з урахуванням того, що діти відірвані від сім'ї, батьківського піклування і захисту;

2) усі види діяльності здійснюються в тимчасових різновікових колективах, з різним соціальним досвідом дітей, умовами життя і виховання, з жителями сільської і міської місцевості та будуються на принципах їхньої добровільної участі у різних справах;

3) виховна робота триває у сприятливих умовах природного середовища і соціального оточення, а також спрямована на збереження та відновлення духовних і фізичних сил дитини;

4) комплекс виховних завдань, які потрібно розв'язувати протягом зміни, створює напружений ритм роботи всього педагогічного колективу, мобілізує його творчі сили і допомагає у досягненні основної мети [2, 14].

Підготовка студентів до практики здійснюється поетапно. Перший етап – вивчення таких дисциплін соціально-педагогічного та соціально-психологічного циклів, як: «Соціальна педагогіка», «Психологія особистості», «Основи педагогічної майстерності», «Соціальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», а також вивчення теоретичного курсу «Дозвілля», завдання якого спрямовані на формування знань, необхідних студенту для роботи в оздоровчих установах. Під час занять розглядають актуальні питання, а саме: особливості виховної роботи з дітьми у літніх оздоровчих закладах; її зміст, форми та методи цієї роботи; охорона життя та здоров'я дітей; організація самоврядування в дитячому колективі; планування виховної роботи в літній період; організація спілкування з дітьми в умовах роботи тимчасово створеного колективу; особливості виховної роботи з соціально дезадаптованими школярами, дітьми з дитячих будинків, шкіл-інтернатів.

Цю діяльність реалізують через діагностичну, прогностичну, рекреаційну, виховну функції. Практика відображає види, методи професійної діяльності і систему професійних умінь. Особистісна характеристика майбутнього педагога включає гуманістичні риси психологічного характеру та психолого-педагогічні особливості. Робота студентів на заняттях активізується через інтерактивне та проблемне навчання, метод проектів, що сприяє самостійному засвоєнню знань студентами.

Другий етап – інструктивно-методичний збір, який забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їхньою практичною діяльністю. Його ознаки – розвиток і збагачення професійного досвіду студентів, що набуває особистісного смислу; самореалізація студентів; співробітництво з викладачами, педагогічна підтримка; суб'єкт-суб'єктні стосунки, побудовані на добровільному взаємному спілкуванні.

Для створення атмосфери дитячого оздоровчого закладу працює умовний дитячий колектив, який поділяється на загони, творчі групи. Кожен загін має назву, девіз, речівку, пісню, емблему, форму. Проводяться вибори органів дитячого самоврядування. Загони очолюють обрані командири та їхні заступники, які з викладачами-наставниками входять до складу керівного штабу тимчасового колективу.

З метою ефективної підготовки до роботи з дітьми в літній період, ми організували роботу майстер-класів:

- організація самоврядування в тимчасово створених групах дітей;
- методика використання ігрових форм роботи в умовах табору;
- моделювання, захист творчих програм та розучування пісень;
- спортивно-масова робота в таборі;
- соціально-психологічна підготовка студентів до спілкування з вихованцями під час розв'язання конфліктних ситуацій;
- робота з важковиховуваними дітьми, дітьми з особливими потребами в умовах табору;
- організація туристсько-краєзнавчої роботи в таборі;

- робота з дітьми щодо попередження шкідливих звичок;
- методика виготовлення поробок, аплікацій, оформлення та випуск преси.

На початку збору студенти знайомляться з програмою його роботи, оглядають навчально-методичну літературу з питань організації роботи з дітьми в літній період. Вони мають можливість розвивати організаторські, комунікативні, артистичні, перцептивні, творчі здібності, набувати досвіду проведення колективних творчих справ: презентації загонів, свята акторської майстерності, конкурсу малюнка на асфальті, огляду газет тощо.

Після закінчення кожного робочого дня засідає штаб, який підводить підсумки роботи за день, що обліковується у маршрутних листах кожного загону.

На зборі студенти набувають досвіду організації роботи прес-центру в умовах діяльності дитячого колективу, навчаються виявляти фантазію, робити добірку матеріалів для стіннівки. Конкурс загонових газет оцінюється за відповідну наповнюваність та оригінальність змісту рубрик газети, техніку виконання, грамотність поданого матеріалу.

Закінчується збір відзначенням кращих загонів, їхніх командирів та заступників, найактивніших студентів і викладачів-наставників.

Чітка та змістовна організація збору допомагає створити таке середовище, в якому кожен студент відчуває власну значущість, турботу один про одного, здорову конкуренцію, впевненість у правильності вибору професії, її красу та привабливість, створює умови для професійної самореалізації та самоствердження.

Про ефективність роботи збору як форми підготовки до позашкільної практики в оздоровчих установах свідчать позитивні відгуки 166 студентів Хмельницького національного університету. Як видно з анкет, студенти розвинули організаторські (53 чол.), перцептивні (46 чол.), комунікативні вміння (39 чол.), навчилися працювати в колективі (35 чол.), розв'язувати конфлікти (31 чол.), організувати дозвілля дітей (29 чол.), імпровізувати, виступати перед аудиторією; удосконалили такі особистісні риси, як упевненість (25 чол.), відповідальність (14 чол.), ентузіазм, винахідливість, прагнення до самовдосконалення (9 чол.), самоствердження та самореалізації (8 чол.), толерантності (8 чол.), здатність

безпосереднього емоційно-вольового впливу на дітей, а також позбулись багатьох комплексів (7 чол.).

У процесі дослідження була врахована самооцінка студентів до інструктивно-методичного збору і після нього за п'ятибальною шкалою (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Шкала самооцінки студента

Самооцінка студентів	До збору	Після збору
„1”	8	2
„2”	15	4
„3”	56	36
„4”	48	62
„5”	34	57

Крім того, за шкалою самооцінки студентів виявлено рівень професійного зростання. Як результат, у 62 студентів зросла самооцінка до „4”, у 57 студента – до „5”, що свідчить про ефективність такої форми роботи. Підтвердженням цьому є також і оцінка студентів інструктивно-методичного збору. Після завершення його роботи вони відзначали, що збір їх здружив, збагатив цікавими знахідками у педагогіці дозвілля. Вони навчились проводити туристичні походи, оформляти інформаційні матеріали, рекламу, організувати роботу загону, запобігати шкідливим звичкам, працювати з проблемними дітьми, проводити ігрові програми. Більшість випускників ВНЗ згадують інструктивно-методичний збір як одну із найяскравіших сторінок студентського життя.

На допомогу студенту в період культурно-дозвілєвої практики були розроблені рекомендації, які розкривали зміст, форми і методи роботи з дітьми в умовах літньої оздоровчої установи. Теоретичний курс рекомендацій передбачав методіку проведення освітньої роботи з дітьми в умовах літнього відпочинку дитини, демонструвались зразки конкретних форм, методів, прийомів впливу на дитину, програми профілактичної, психокорекційної роботи, зокрема, дискусійна терапія – обговорення в групі соціальної проблеми чи життєвої ситуації клієнта з

метою позитивного впливу на нього, використовуючи групову динаміку; музикотерапія – методи впливу на психіку особистості шляхом прослуховування музики (арттерапія – лікування мистецтвом; кольоротерапія – вплив кольору на особистість; бібліотерапія – читання книг; природотерапія – метод лікування природою; логотерапія – розмовна терапія; ігротерапія – використання ігрових вправ).

Студенти вчилися проводити консультування (допомога в аналізі проблеми, проясненні конфліктних зон, знаходження альтернативних шляхів виходу і прийняття рішення, тобто підтримка людей в плані допомоги самим собі) та підтримку (реалістичне заспокоювання, сприйняття у взаєминах, логічна дискусія, надання порад і опіки).

Усі ці методичні рекомендації допомогли студентові набути умінь та навичок в організації культурно-дозвіллевої діяльності.

Дозвіллева педагогічна практика проходила із червня по серпень включно у заміських, міських та пришкільних установах. У період практики студенти набували умінь самостійної організації життєдіяльності дитячих та молодіжних спільнот.

Студенти у період практики проводили таку роботу: організаційно–педагогічну (ознайомлення з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями оздоровчого закладу, зі складом загону, планування роботи дитячого колективу, формування органів самоврядування тощо); вивчали специфіки проявів вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання; організовували колективно-творчу діяльність за всіма напрямками виховання (розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного, екологічного); забезпечували активний відпочинок дітей, дотримання ними режиму проведення санітарно-оздоровчої роботи та роботи з самообслуговування; проводили індивідуальну виховну роботу з дітьми та підлітками (профілактичну, психокорекційну з дітьми, які належать до груп ризику).

Умови оздоровчої дитячої установи дали можливість використати одержані теоретичні знання із соціально-педагогічних дисциплін і включитись у роботу з формування професійних умінь. Викладач-консультант ВНЗ допомагав студентові

визначити мету його діяльності, зміст і методи удосконалення професійних умінь, проводив консультації стосовно того, як проводити спостереження за дітьми у різних видах діяльності, вивчення особистості на основі методик «Незакінчені речення», соціометрії, що допомогла б визначити рівень міжособистісних стосунків в умовах створеного тимчасового колективу; використання проєктивних методик з метою визначення типів важковиховуваних дітей; діагностику емоційного самопочуття дитини у таборі та самого студента. Проводячи вивчення особистості та колективу в умовах оздоровчої установи, майбутній фахівець удосконалював діагностичні вміння. Проведення колективних творчих справ, вечірніх вогників, туристичних походів, спортивно-оздоровчих, ігрових програм сприяло формуванню у студентів організаторських умінь. Студенти проводили профілактичну та психокорекційну роботу із дітьми груп ризику, що сприяло набуттю відповідних умінь.

З метою відстеження змін у сформованості професійних умінь за період проходження цього виду практики було проведено їх самооцінку. Аналізуючи рівень сформованості професійних умінь, студенти відзначають, що у них на достатньому та оптимальному рівнях сформувались такі професійні вміння, як організаторські, комунікативні, діагностичні, на дещо нижчому – профілактичні, психокорекційні, вміння саморегуляції. Якісний аналіз свідчить, що студенти співвідносять реальну підготовку із практичною роботою в літній оздоровчій установі. У процесі експерименту змінилось ставлення студентів до процесу формування професійних умінь, 85 % із тих, хто проходив такий вид практики, поставили операційно-технологічну на перше місце серед інших компонентів готовності студента до майбутньої професійної діяльності. Ми виходили з того, що активна участь студента у професійній діяльності сприяла успішному формуванню професійних умінь у цьому виді практики.

Оцінку практичної роботи студента давали у характеристиці, підготовленій адміністрацією установи. Основними критеріями оцінки були рівень сформованості професійних знань, умінь, виявлення особистісних властивостей. На підсумкову конференцію студенти готували щоденник психолого-педагогічних спостережень,

виставку, зразки газет, фотомонтажі, відеозаписи, малюнки, відгуки дітей про майбутніх соціальних педагогів, творчі нариси такої тематики: «Ми і наші вихованці. Успіхи і розчарування», «Стиль спілкування: реальність та ідеал», «Педагогічні відкриття», «Найбільш радісна подія у моїй практиці», «Найсумніша подія у моїй практиці», «Мої мрії та реальність стосовно професії педагога», «Які вони, сучасні діти? Історія однієї дитини» тощо.

На основному етапі засвоєння професійних умінь студенти проходили психодіагностичну практику. Особливість її полягає у тому, що майбутній соціальний педагог практично оволодіває процесом пізнання, під час якого відбувається збір інформації про вплив на особистість і соціум соціально-психологічних, педагогічних, екологічних та соціологічних факторів з метою підвищення ефективності педагогічних факторів. А тому, використовуючи пошуково-синтезуючу групу методів, ми націлювали студентів на те, що дослідження починається не з самої проблеми, а з аналізу загальних ознак, які ніби вводять у ситуацію постановки проблеми, уточнюючи її смисл. Потім здійснюється селекція ідей та їхній синтез;

У змісті цього виду практики розпізнають соціально-психологічні характеристики виховного мікросоціуму, особливості педагогічного процесу та сімейного виховання, а також індивідуально-психологічні характеристики особистості, пов'язані з її соціальними взаємодіями.

Ми спрямовували роботу студентів на те, що постановка соціально-педагогічного діагнозу неможлива без теоретичного підґрунтя. Тому, визначаючи завдання для діагностичної роботи, ми допомагали студентові з'ясувати, на які дослідження необхідно спиратись, щоб охарактеризувати сутність досліджуваного явища. Наприклад, вивчаючи соціально-педагогічну занедбаність дитини, студентові необхідно було орієнтуватись у її причинах, ознаках, проявах у різних вікових групах.

Ми націлювали студентів на те, щоб вони, виявляючи підлітків з агресивною поведінкою, обирали ту чи іншу концепцію формування дитячої агресивності (психоаналіз – «агресія як засіб зняття напруги та психологічний захист»,

біхевіоризм – «агресія як научіння такої поведінки» тощо). Таким чином, проходило удосконалення когнітивних умінь майбутніх соціальних педагогів. На наступному етапі роботи під час психодіагностичної практики студент навчався виділяти ознаки явища, що діагностуються. Наприклад, студенти визначали, що для соціально-педагогічної занедбаності такими важливими ознаками є дисгармонія особистісного розвитку, низький рівень розвитку суб'єктивних якостей (самосвідомості, спілкування і діяльності), неадекватна самооцінка проблеми з навчанням, важковиховуваність та соціальна дезадаптація. Наступний алгоритм дій – підбір методів, які можуть їх діагностувати. Студенти використовували такі методи вивчення, як соціально-педагогічний паспорт мікрорайону, соціально-педагогічне документування та його аналіз, соціально-педагогічне обстеження особливостей життя, соціально-педагогічний моніторинг. Особливу увагу ми звертали на засвоєння студентами такого методу, як діагностично-вимірний – дослідницька спрямованість, за рахунок якої досягається кількісна і якісна кваліфікація явища, що вивчається.

Ми спрямовували роботу студента під час практики на те, щоб він навчився виділяти психолого-педагогічну проблему, правильно ставити запитання, одержувати необхідну інформацію від учителів батьків, учнів, аналізувати цю проблему та формулювати висновки. Так, ми підводили студента до проведення дослідницької роботи, щоб на наступному етапі розвитку та удосконалення професійних умінь він мав можливість дослідити та захистити творчий проект. Як результат, після закінчення діагностичної практики студенти демонстрували результати соціально-педагогічних досліджень.

Основна форма соціально-педагогічної діяльності – індивідуальна. Прийоми навчання: створення проблемних ситуацій, розв'язання завдань різного рівня складності з різним рівнем професійних умінь, постановка і вибір мети, планування і самоконтроль діяльності. До активних методів навчання на цьому етапі ми віднесли ті, які спрямовані на формування пошукової діяльності студентів. У цьому випадку студент повинен самостійно аналізувати задані йому умови та обставини; виявляти і формулювати проблему, яку необхідно розв'язати, використовуючи при

цьому вже сформульовану проблемно орієнтовану діяльність для її розв'язку. Протягом практики студенти навчались визначати проблему соціально-педагогічного дослідження, його етапи, складати програму, розвиваючи при цьому дослідницькі вміння. Вони засвоювали досвід добору та використання діагностичних методик у роботі і з важковиховуваними, і з обдарованими дітьми, і з дітьми, які потребують корекційної, реабілітаційної роботи тощо. Під час практики студенти використовували різні методики. Методику Векслера «Інтелектуальний розвиток молодшого школяра», ситуативної і особистісної тривожності старшокласника, тести досягнень, тести здібностей, методики доповнення (набір слів-стимулів, набір незакінчених речень, питання, на які необхідно дати визначену кількість відповідей), методики інтерпретації; методики структурування, методики вивчення експресії, методики вивчення продуктів творчості.

У процесі практики студенти навчились проводити моніторинг проблем особистісного розвитку різних вікових груп. З цією метою майбутні фахівці проводили тести особистості, де оцінювались емоційно-вольові компоненти психологічної діяльності – мотивації, інтереси, емоції, стосунки. Важливим у змісті практики є діагностування причин внутрішніх конфліктів особистості, міжособистісних конфліктів, групових. З цією метою студенти використовували соціометричні методики (індивідуальні соціометричні індекси (соціометричний статус певного члена групи зі стосунків, що вивчаються (наприклад, симпатія) число оптимальних виборів, розділене на максимальне число виборів. Психологічна експансивність певного члена групи. Обсяг взаємодії певного члена групи, ступінь взаємності виборів певного члена групи у стосунках, що вивчаються), групові соціометричні індекси (індекс згуртованості, індекс конфліктності, індекс взаємності виборів у групі, у стосунках, що вивчаються, індекс групової інтеграції).

Студенти також використовували такі методи діагностики, як спостереження, метод сфокусованого групового інтерв'ю, анкетування, аналіз продуктів діяльності, лонгітюдний, кореляційний методи.

Під час практики студенти засвоювали вміння використовувати комплекс діагностичних методів з метою виявлення причиново-наслідкових зв'язків під час вивчення проблеми.

Апробація методик дослідження та їхній аналіз слугували виконанню роботи на наступному етапі цієї практики.

На основі проведення діагностики студенти складали програми експериментального дослідження (констатувального, формувального). Така поетапна діяльність сприяла не тільки розумінню, а й засвоєнню діагностичних умінь майбутнього соціального педагога.

Наводимо приклад, як студентка Наталія Б. досліджувала конфлікти та типологію конфліктних стосунків у колективі старшокласників. З цією метою вона обґрунтувала поняття конфлікту, типи конфліктів у середовищі старшокласників та дослідила стиль конфліктної поведінки у шкільному середовищі старшокласників. Студентка визначила методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення – емпіричні методи: анкетування, спостереження, тестування, аналіз продуктів діяльності. Спочатку студентка детально вивчала погляди дослідників на поняття конфлікту, джерела його виникнення, особливості поведінки людини, характерні для конфлікту, та основні його етапи. На основі теоретичного обґрунтування вона провела дослідження за допомогою визначених нею методів та описала його результати таким чином: «В експерименті взяв участь 31 учень одинадцятого класу. Із результатів дослідження можна зробити висновок, що в групі переважає такий стиль взаємин, як компроміс – 36% старшокласників прагнуть до взаєморозуміння, усвідомлюючи, що одночасно задовольнити інтереси неможливо; 32% - дотримуються стилю ухилення, оскільки відчувають нестійку позицію, відсутня співпраця з іншими. На третьому місці співробітництво – 21% старшокласників. Вони розуміють, у чому полягає причина конфлікту, прагнуть знайти нові шляхи їхнього розв'язання, враховуючи інтереси іншої сторони. На четвертому місці суперництво – 7%. Цей відсоток старшокласників прагне використати власні методи розв'язання конфлікту на рівні інтуїції. Такі учні не зацікавлені у співпраці, прагнуть передусім задовольнити власні інтереси за рахунок

інших, нав'язуючи власне рішення. І на останньому місці стиль пристосування – 4%. Старшокласники прагнуть діяти з іншою стороною так, щоб пом'якшити конфліктну ситуацію і налагодити стосунки».

Така поетапна діяльність студентів під час педагогічної практики сприяла не тільки розумінню і засвоєнню діагностичних умінь, а й їхньому усвідомленню. Під час практики ми націлювали студентів на встановлення морально-гуманістичних стосунків, які б відзначались відкритістю, довірою, доброзичливістю, оптимізмом тощо.

Під час проведення психокорекційної практики основну увагу студентів було зосереджено на меті, завданні, змісті корекції та терапії у ставленні людини до себе, до інших, до життя. Корекція ставлення до себе, до власного «Я» передбачає прояв адекватної самооцінки; усвідомлення причин пригнічення і їх подолання; реставрацію адаптивності, вироблення навичок самостійності; створення ситуації антинавіювання; формування почуття гідності тощо. Корекція ставлення до інших базується на здатності до емпатії, розумінні почуттів інших, чуйності; здатності до доброзичливого сприйняття стану та інтересів, переваг і недоліків інших осіб; набутті навичок повноцінного спілкування. Корекція ставлення до життя можлива за умови отримання навичок вибору і прийняття рішень; мобілізації і самоорганізації, досягнення стійкості до неприємностей, загроз; оптимістичного ставлення до реальності; подолання перешкод труднощів [213, с. 98-99]. З метою поетапного розв'язання соціально-педагогічних проблем, викладач ВНЗ рекомендував студенту використати модель «замкнутого кола» інтеграції теорії з практикою (М. Бого, Е. Вайда) (див. п.2.1). Орієнтиром для студента в акумуляції теоретичних знань відповідно до конкретної практичної ситуації слугували такі етапи: збирання інформації, відображення, поєднання та професійне реагування. Кожен студент відповідно, до конкретних умов, визначав мету, завдання, зміст, методи психокорекційної роботи з різними типами сімей, обдарованими дітьми, важковиховуваними підлітками, самотніми клієнтами тощо. Студенти апробували такі методи корекційної роботи, як дискусійна терапія, соціотерапія, музикотерапія, ритмотерапія, арттерапія, трудова терапія, поведінкова терапія, кольоротерапія,

натурпсихотерапія, ігротерапія тощо. При цьому студенти набували таких умінь, як володіння психокорекційними прийомами впливу на особистість, організація індивідуальними, груповими, масовими формами профілактичної роботи, створення умов для соціально позитивної діяльності підлітків та молоді через участь у різноманітних позанавчальних закладах, клубах, секціях, гуртках тощо, пропаганда здорового способу життя, виявлення груп ризику серед підлітків та молоді, володіння способами та формами профілактичної роботи з різними соціальними групами; надання допомоги особам, що потребують соціальної реабілітації та адаптації, здійснення корекційно-реабілітаційної роботи з різними соціальними групами, прогнозування та планування життєвого шляху об'єкта соціальної реабілітації, налагодження зв'язків зі всіма можливими суб'єктами корекційно-реабілітаційної допомоги; здійснення домедичної соціально-терапевтичної допомоги.

На основному етапі формування професійних умінь майбутні соціальні педагоги мали можливість розвивати як загально-педагогічні, так і спеціальні вміння.

На відміну від попередніх видів практик, переддипломна та фахова охоплюють всі напрями діяльності соціального педагога, у ролі якого виступає студент.

Особливість цих видів практики в тому, що студент самостійно виконує функції соціального педагога, класного керівника, засвоює професійні вміння на рівні усвідомлення, виконує дії, у яких виявляє весь комплекс професійних умінь: когнітивних, комунікативних, організаторських, прогностичних, діагностичних, рефлексивних, саморегуляції, охоронно-захисних, попереджувально-профілактичних, корекційно-реабілітаційних, соціально-терапевтичних.

Зміст діяльності майбутнього соціального педагога у період переддипломної практики – це сукупність напрямів роботи, які склали певну систему його діяльності. Тут проходить усвідомлення знань про професійні вміння, осмислення мотивів професійної діяльності, застосування вмінь з елементами творчості на практиці.

У процесі педагогічної практики студенти повинні оволодіти такими знаннями, вміннями та навичками: спостерігати, аналізувати і планувати соціально-виховний процес; визначати оптимальні форми, методи і засоби соціального виховання; здійснювати аналіз результатів засвоєння дітьми та молоддю соціального досвіду, оцінюючи рівень їхньої вихованості та розвитку; вивчати особистість, групу з метою діагностики і проектування їхнього розвитку та адаптації у соціальному середовищі; використовувати різноманітні форми і методи спілкування з різними прошарками населення; проводити психокорекційну, реабілітаційну, профілактичну та охоронно-захисну роботу; здійснювати самоаналіз, самооцінку і самокорекцію соціально-педагогічної діяльності. Методами навчання на цьому етапі були евристичний та дослідницький. Ефективним, як свідчать результати формувального експерименту, є метод активних комунікацій. Цей метод спрямований на пошук, аналіз, передачу інформації, які розглядаються з погляду організації мотиваційної, комунікативно-пізнавальної діяльності. Його ми застосовували під час індивідуальних бесід, консультацій, презентацій тощо. Пошуково-синтезуючу групу методів ми використовували з метою націлити студента на те, щоб обговорення починалося не з самої проблеми, а з аналізу загальних ознак, які ніби вводять його у ситуацію постановки проблеми, уточнюючи її смисл. Потім здійснюється селекція ідей і їхній синтез. Пошукові методи спрямовані на розв'язання творчих завдань, розгляду об'єкта, предмета під новим кутом зору.

Керуючись важливим принципом свободи вибору, ми надавали студентам право вибору соціального закладу, який ставав для них тимчасовим робочим місцем або в майбутньому – постійним, оскільки студент може проходити практику за майбутнім місцем працевлаштування. З метою усвідомленого вибору установи для проходження студентом практики ми прагнули ознайомити його з особливостями роботи цієї установи, правилами та умовами роботи. І задля цього ми використовували лекції, бесіди, зустрічі з працівниками соціальних служб, консультування, а також нетрадиційні форми – заочні екскурсії в установу, демонструючи презентації розроблені студентами попередніх курсів, «Інтернет-

похід» у дитячий будинок, спостереження під час практики. Як показали спостереження і результати анкетування, вибір студентами соціальних закладів визначався рівнем їхніх власних професійно-педагогічних можливостей, тобто усвідомленням важливості професійної установи – 39%, гуманістичною місією – 43%, привабливістю роботи педагогічного колективу – 53%, поближче додому – 31%, вакантним місцем для майбутньої роботи – 29,4%. В окремих студентів було байдуже ставлення до вибору установи для проходження практики – 5,5%.

Завершувався підготовчий період традиційною настановчою конференцією, яку проводили керівники практики від факультетів за участю адміністрації факультетів, методистів, викладачів кафедри соціальної педагогіки та психології. На такій конференції розв'язувались організаційні питання практики, давались настанови щодо мети, завдань, змісту, організації соціально-педагогічної практики. На цьому етапі студент разом з викладачем-координатором розробляли програму професійно-освітнього проекту, створювали і коригували індивідуальну програму її виконання. Уся діяльність студентів будувалась у рамках мотиваційно-цільового компонента, який був спрямований на усвідомлення себе у професії через самовизначення у ній. Проведена робота на цьому етапі педагогічної практики сприяла формуванню як професійної компетентності загалом, так і професійних умінь зокрема.

Викладачі ВНЗ тісно співпрацювали із працівниками агенцій – наставниками студентів під час практики. Їхня співпраця полягала у виробленні єдиних вимог, цілей, завдань, змісту практики, створенні умов, за яких буде ефективно проходити процес формування професійних умінь. Викладачі кафедри проводили семінари із педагогами-наставниками з питань удосконалення організації педагогічної практики. Під час семінарів акцентували увагу на тому, як здійснювати індивідуальний підхід до студента під час практики, на технології співпраці викладача ВНЗ, педагога-наставника та студента, як створювати ситуацію успіху, як використовувати методики, які б ставили студента у позицію активного учасника процесу діяльності, як оцінювати роботу студента під час практики та після її завершення. Особливу увагу під час таких семінарів зосереджували на тому, як

створити умови для ефективного формування професійних умінь: розвитку рефлексивних уявлень студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу і майбутньої професійної діяльності; інтеграції теорії та практики; акцентуванні на морально-гуманістичних засадах професійного становлення соціального педагога.

Перший тиждень практики студенти спостерігали за роботою працівника соціальної служби. Це дозволяло їм познайомитись з найбільш ефективними прийомами роботи, ближче дізнатись про особливості роботи із клієнтом, а також отримати зразок роботи. Тому головними завданнями цього періоду були знайомство із об'єктами педагогічної практики, з працівниками служб, засвоєння інформації про проблему, що виникла в клієнта, про наявність необхідних методів і прийомів виховання для розв'язання цієї проблеми, знайомство з методикою роботи соціального працівника. У окремих студентів виникали труднощі з теоретичними дисциплінами, а відвідування соціальних служб допомогло їм не втратити інтерес до навчання. Необхідно зазначити, що стосунки викладача-керівника, педагога-наставника і студента будувались на гуманних засадах. Студент мав можливість переконатись, що зазвичай працівники соціальних служб виявляли доброзичливість, милосердя, толерантність, щирість, підтримку у роботі з клієнтами.

Студент на початку практики складав індивідуальну програму входження у професію. Це давало можливість йому фіксувати не тільки рівень досягнень професійно значущих умінь, а й порівнювати його з попередніми успіхами в оволодінні професією, прогнозувати подальші дії та їхні результати. Індивідуальна програма включала професійно-освітній проект, розроблений студентом при безпосередньої педагогічної підтримки з боку викладача університету. За перший тиждень практики студент повинен адаптуватись до соціально-педагогічного середовища, умов діяльності в ньому, знайти оптимальні засоби взаємодії з колективом, клієнтом, визначити тактичну місію власної поведінки. Оскільки одним із завдань педагогічної практики є формування вмінь проводити аналіз роботи фахівців у галузі соціальної педагогіки, то у змісті діяльності студента на цьому етапі проводилось вивчення та аналіз основних напрямів діяльності закладу, нормативно-правових документів, які регламентують його роботу, функціональних

обов'язків фахівців, виявлення проблем, які вирішує заклад, знайомство з соціальним педагогом та визначення особливостей його роботи, напрямів його діяльності. У професійному середовищі студенти оволодівали інструментарієм індивідуальної, групової комунікації, навчались будувати стосунки з колегами, взаємодіяти із спеціалістами соціальних служб з питань надання допомоги дітям, реалізовувати управлінські рішення у професійній діяльності. Згідно з обраною темою професійно-освітнього проекту, студенту необхідно було визначити свої дії за таким алгоритмом: уточнити проблему дослідження, визначити об'єкт та предмет дослідження. Щоб конкретизувати ці дії, необхідно було дати відповідь на запитання: Які соціальні суперечності існують? Хто (що) є носієм проблемної ситуації і підлягає вивченню? Що саме в об'єкті, (які його сторони, властивості) відображають суперечності і підлягають дослідженню?

Так у студентів формувались аналітичні вміння на рівні усвідомлення. Вони навчались проводити теоретичний аналіз процесу, що відбувається у соціумі і негативно впливає на стан дитини, виявляли та аналізували стан її та соціуму, з'ясовували проблеми дитини, прогнозували спільну діяльність з питань їх розв'язання. На основі висловлених ідей проекту розроблялась та обґрунтовувалась власна комплексна програма дослідження: студент включався у такі види діяльності:

- проведення діагностики проблеми особи (чи групи осіб);
- визначення напрямку і видів соціально-педагогічного дослідження стосовно розв'язання проблеми особистості у цьому закладі;

- вибір методики і технології, які необхідні для розв'язання проблеми особистості, обґрунтування свого вибору, виділення критеріїв оцінки результативності, соціально-педагогічної допомоги цій особистості.

У рамках цього напрямку практиканти використовували відомі їм методи дослідження: збір даних на основі вербальної комунікації, сфокусованого групового інтерв'ю, анкетування, тестування, соціометричного опитування.

Щоб студенти швидше зорієнтувались у проблемах, пов'язаних з діагностикою, ми запропонували різні допоміжні діагностичні методи та методичні поради, які допомогли їм розподілити час, визначити послідовність власних

педагогічних дій та оцінки їхню доцільність.

Педагоги-наставники та викладачі постійно проводили консультації з метою надання допомоги у плануванні діяльності студента-практиканта, виборі оптимальних методів діагностики, аналізі отриманих результатів та розв'язанні проблем, які виникали. Окрім того, діяльність педагогів-наставників та викладачів-консультантів носила стимулювальний та спрямовуючий характер, адже періодично проводилось обговорення питань: Які труднощі виникали у період адаптації у професійному середовищі? Від чого залежить підбір методик для проведення діагностики? Що сприяло формуванню аналітичних, комунікативних умінь? У чому проявлялись діагностичні вміння? На цьому етапі ми спостерігали розвиток діагностичних умінь, які дають можливість визначити соціально-педагогічний діагноз на основі вивчення особливостей дитини, її сім'ї, соціального оточення, умов тощо. Це допомагало виявляти рівень розуміння та усвідомлення студентами значущості професійних умінь.

Організація діяльності з метою формування професійних умінь закріплювалась педагогічним практикумом, на якому студенти визначали завдання і плани та перспективи розвитку професійних умінь. Тому діяльність, у яку включались студенти на цьому етапі, мала суб'єктивний характер, оскільки студенти самостійно визначали програму практики та набували умінь та навичок, які були значущими для їхнього соціально-професійного статусу. Відповідно, формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів буде усвідомленим, якщо вони розумітимуть їхню сутність та будуть здатні виробити їхню ціннісну значущість для професійної діяльності.

Наступний етап моделювання – безпосередня організація соціально-педагогічної діяльності через виконання прогностувальних завдань, які були включені у відповідні професійні проекти. Діяльність студентів у цей період мала характер конструювання. Щоб оцінити власне професійне зростання, ми запропонували студентам у щоденнику графу, де відображались їхні бажання, можливості, реальність, самооцінка, вимоги, оцінка педагога-наставника.

Наступний етап – змістово-діяльнісний. На ньому робота студента

охоплювала всі види професійної діяльності майбутнього соціального педагога. У таких умовах соціально-педагогічної діяльності самореалізація студентів вимагала певної мобілізації знань та умінь.

Водночас спостерігались такі випадки, коли у студентів виникали труднощі в організації соціально-педагогічних умов, а відповідно, формування професійних умінь здійснювалось на низькому рівні. Студенти без глибокого аналізу проблеми визначали цілі, не вміли прогнозувати дії соціального педагога, мотивувати власні дії. Як результат, у них розвивався вузький практицизм, нехтування соціально-педагогічною теорією. У зв'язку з цим педагогами-консультантами була організована педагогічна підтримка з боку педагогів-наставників та викладачів-консультантів. Форми роботи з надання підтримки були різноманітні: індивідуальні та групові консультації, практикуми, семінари, тренінги. Основним засобом соціально-педагогічного супроводу студента залишався щоденник, в якому він фіксував результати власної діяльності і заповнював таблицю «Мої досягнення і проблеми в професійній діяльності». Разом із педагогом-наставником та викладачем-консультантом студент намічав шляхи їх ліквідації.

Така форма взаємодії викладача-консультанта, педагога-наставника й студента визначила тактику та зміст адресної допомоги, дала можливість об'єднати зусилля зацікавлених сторін в індивідуальній роботі з формування професійних умінь.

Наступний етап – оцінювальний, під час якого розв'язувались завдання формування вмінь рефлексії.

Методика проведення рефлексії під час педагогічної практики включала такі етапи:

1. Зупинка дорефлексивної діяльності. Будь-що попередня діяльність має бути завершена або припинена. Якщо виникли труднощі в розв'язанні проблеми, то після рефлексії її розв'язання має бути продовжене.

2. Відновлення послідовності виконуваних дій. Усно або письмово відтворюється все, що виконувалось, у тому числі і те, що на перший погляд здається малозначущим.

3. Вивчення відтвореної послідовності дій з огляду на її ефективність,

продуктивність, відповідність до визначених цілей, завдань, змісту тощо.

4. Результати рефлексії. Їх може бути виявлено кілька видів:

- предметна продукція діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на запитання і т. ін.;

- способи, що використовувались або були створені під час діяльності;

- гіпотези щодо майбутньої діяльності.

5. Перевірка гіпотези під час наступної діяльності.

На ефективність рефлексії впливає різноманітність її форм і прийомів. Окрім вербальної рефлексії використовувались малюнки, схеми, графіки тощо.

Суб'єкт-суб'єктні стосунки, які склалися в учасників процесу, орієнтували кожного студента на результат не для педагогів, а для себе, що слугувало зміні процедури аналізу та оцінки, ходу і результатів соціально-педагогічної діяльності студентів. Самоаналіз та самооцінка – головні засоби у розв'язанні завдань професійного становлення, зокрема, розвитку професійних умінь.

Самоаналіз охоплював усі етапи соціально-педагогічної практики студентів: мотиваційно-орієнтувальний, діяльнісно-виконавчий, контрольно-корегувальний. Особлива увага була приділена аналізу професійного проекту: що планувати, якого результату потрібно досягти, як реалізовувався задум, який реальний результат. Проведені консультації за своїм змістом були спрямовані на обговорення таких питань: Які труднощі виникають при проведенні діагностики об'єктів соціально-педагогічної роботи? Як передбачити наслідки ситуації? Як визначити шляхи розв'язання проблеми, що виникла тощо.

З метою розвитку рефлексії професійних умінь майбутніх соціальних педагогів ми користувалися різними видами аналізу. Спершу використовували аспектний підхід, який дозволяв здійснювати аналіз лише окремих професійних умінь (організаційних, дидактичних, аналітичних), а потім цей процес ускладнювали і студенти аналізували їх з позицій системного підходу.

З метою проведення об'єктивного самоаналізу рівня сформованості професійних умінь соціального педагога, ми доповнили рефлексію взаємооцінкою: «Мої професійні вміння очима педагога-наставника, викладача-консультанта,

студента-одногогрупника». Ми звертали увагу на вміння студента самостійно бачити позитивні та негативні сторони цього процесу, визначати причини проблем, які виникли, обґрунтовували їх з погляду соціально-педагогічної теорії. З метою проведення рефлексії професійних умінь соціальних педагогів ми використовували різні методики, а саме: «Мозаїка», «Акваріум» тощо.

Досить результативним для рефлексії професійних умінь було використання тестів.

Останній етап соціально-педагогічної практики – підсумковий. На цьому етапі підводили підсумки, здавали професійні проекти, готували їхню презентацію та захист. Підсумки проводились на виробничих засіданнях в установах, де студент проходив практику, а також на підсумкових конференціях в університеті. Зміст роботи конференції, окрім проведення підсумків роботи в період практики, ми доповнили презентацією творчих професійних проектів та їхнього захисту. Форма презентації, вибрана студентами, була самостійною, що сприяло об'єктивній оцінці, допомагало виявити творчі здібності та ініціативу студента. Виступи супроводжувались відеозаписами, слайдами, фотомонтажами.

Форма презентації практики відображала ставлення студента до професії соціального педагога, його рівень гуманістичної спрямованості. Проектні завдання допомагають студентам зрозуміти суть соціально-педагогічної діяльності, сприяють їхній самоосвіті, підвищують рівень фахової компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Експертна комісія на основі розроблених критеріїв давала оцінку професійному проекту, студенти демонстрували сформованість професійних умінь (діагностичних, прогностичних, організаторських, дидактичних). Кращі проекти рекомендували для написання статей на конкурс кращих наукових студентських робіт. Для прикладу подамо програму професійного проекту одного із студентів експериментальної групи.

Автор: Валентина Г., студентка 5 курсу денної форми навчання.

Координатори: педагог-наставник М.В.Соловей, викладач, консультант із педагогіки О.М.Гомонюк та з психології Т.В.Комар.

Вид роботи: творчо-дослідницький. База реалізації: ЗОШ № 24

Інтегрувальні предмети: соціальна педагогіка, соціологія, психологія, педагогіка, соціальна психологія.

Проблема проекту: соціально-педагогічна профілактика наркозалежності серед старшокласників.

Мета дослідження: провести теоретичний аналіз проблеми наркозалежності серед молоді, дослідити рівень наркозалежності серед старшокласників та методику профілактичної роботи з ними.

Завдання дослідження:

1. Розкрити психологічні, культурні, соціальні, медичні закономірності виникнення uzалежнення від наркотиків.
2. Розглянути негативні тенденції цього процесу в Україні.
3. Провести діагностику наркозалежності серед старшокласників.
4. Розробити та дослідити методику профілактичної роботи з ними.

Методи дослідження: тести, індивідуальні бесіди, анкетування, інтерв'ю.

План роботи над проектом:

- 1). Вивчення психолого-педагогічної літератури.
- 2). Обґрунтування проблеми.

Проведене діагностування серед старшокласників показало, що питання про вживання наркотичних речовин є дуже актуальним. Більше половини старшокласників із числа опитаних або вже вживають наркотичні речовини, або ж можуть потрапити під негативний вплив своїх ровесників, оскільки мають схильність до вживання наркотиків. 50% старшокласників із числа опитаних вважають, що наркотичні речовини допомагають досягнути гарного настрою, розв'язати усі проблеми та здобути авторитет серед ровесників. Більше частина половини класу належить до різних типів акцентуацій характеру, що тісно пов'язані із уживанням наркотичних речовин.

- 3). Узагальнення соціально-педагогічного досвіду із означеної проблеми. Пропаганда наукових знань із проблем наркоманії повинна проводитись цілеспрямовано, з урахуванням психологічних особливостей старшокласників.

4). Результати проекту:

- теоретичні (інформаційно-тематична довідка);
- практичні – розроблено та впроваджено методiku соціально-педагогічної

профілактики наркозалежності серед старшокласників (цілі, завдання, зміст, форми, методи, засоби).

Форма презентації: виступ.

Захист проекту: виступ на підсумковій конференції з педагогічної практики.

Перед практикою викладач, який є керівником, проводив консультації зі студентами з питань проведення діагностики, прогнозування, організації різних видів допомоги людям тощо.

З метою якісного контролю за роботою студентів під час педагогічної практики, окрім письмового звіту студентів на 4 курсі та творчої залікової роботи на 5 курсі, ми практикували захист педагогічної практики, яку проводив викладач кафедри на міні-конференції. Міні-конференція – це збір студентів, які працювали під керівництвом одного викладача в одній або декількох установах.

Студент може презентувати свій звіт про практику або творчу залікову роботу, проект на 5 курсі. Схематично це можна представити так:

1. Особливості колективу, з яким працював, та рівень його вихованості, що досліджено на основі педагогічної діагностики (спостереження, анкетування, соціометрія і т.д.).

2. Визначення проблеми, яку розв'язував студент.

3. Методи та прийоми впливу, форми роботи, які використовувалися для розв'язання проблеми.

4. Позитивні зрушення, успіхи, результат проведеної роботи.

Цей виступ може супроводжуватися відеозаписами, слайдами, фотомонтажем.

Критерії оцінювання захисту практики: змістовність, науковість самого звіту або творчої залікової роботи; глибина проникнення у проблему; доказовість прийнятих рішень, аргументованість; активність, творчість, самостійність студентів; відповіді на запитання (повнота, лаконічність, аргументованість).

Дослідно-експериментальна робота з формування професійних умінь

майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики показала певні позитивні результати. Так, зменшився відсоток студентів, які були на початковому та задовільному рівні сформованості професійних умінь, збільшилась їхня кількість на достатньому та оптимальному рівнях. Ці показники до експерименту становили, відповідно, початковий рівень – 80,7%, задовільний – 17,4%, достатній – 1,9%, оптимальний – 0%. Після експерименту ці показники, відповідно, становлять – 1,5%, 20,6%, 51%, 26,9%.

Результативність процесу формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів забезпечували такі педагогічні умови: послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога; поетапна реалізація моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем; актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки; оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога.

На отримання позитивних результатів вплинуло те, що було розроблено та впроваджено технологію формування професійних умінь. Вона забезпечила процес формування цього утворення у динаміці від початкового до основного та узагальнювального етапів. На кожному з етапів було визначено мету, завдання, зміст, методи формування професійних умінь. Зміст умінь від курсу до курсу поступово ускладнювали, розширювали.

Нами було визначено рівні сформованості професійних умінь майбутнього соціального педагога: оптимальний, достатній, задовільний, початковий. Сформованість цього утворення на кожному рівні ми визначали за такими показниками: оперування соціально-педагогічними, психологічними термінами і знаннями з методики навчання і виховання, реалізація їх у практичній діяльності; характер діяльності студента, сформованість мотивів до процесу оволодіння професійними вміннями, оцінка та самооцінка професійної діяльності.

Якісний аналіз ми проводили за показниками: гнучкість, мобільність, стійкість, оперативність, ступінь виявлення, вираженість, міцність, глибина, повнота, всебічне розкриття сутності.

Зміст професійних умінь ми об'єднали в одинадцять блоків: когнітивні, комунікативні, організаторські, прогностичні, діагностичні, рефлексивні, саморегуляції, охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні.

Великого значення у результативності роботи відіграла організація педагогічної практики, а саме: визначення установ для практик та педагогів-наставників для керівництва практикою; проведення семінарів із педагогами-наставниками, де визначалися єдині підходи та вимоги щодо організації та проведення соціально-педагогічної практики. На таких семінарах визначальною ідеєю було забезпечення морально-гуманістичного аспекту професійної діяльності майбутнього соціального педагога, інтеграція теорії та практики, створення умов для того, щоб студент став суб'єктом діяльності.

Формування морально-гуманістичної спрямованості здійснювалось упродовж усього періоду навчання студента у ВНЗ. Оскільки результативність цієї умови потребує довготривалості, ми визначили її лише на п'ятому курсі і порівнювали з першим. Під час дослідження цієї умови ми застосували весь арсенал засобів для того, щоб дійсно сформувати особистість майбутнього фахівця по-справжньому гуманного, з високими моральними цінностями. Це здійснювалось у процесі навчальної та позанавчальної діяльності. Під час навчання ми використовували виховний потенціал педагогічних та соціально-педагогічних дисциплін. Увагу зосереджували на тому, щоб зміст фахових дисциплін був спрямований на формування морально-гуманістичних рис майбутнього соціального педагога.

Великою школою морального загартування стали участь у благодійних акціях, залучення студентів до організації виховної роботи із студентами молодших курсів та організації студентського самоврядування на рівні групи, інституту, університету, що сприяло їхньому особистісному зростанню. Як результат, 45% студентів на кінець 5 курсу працювали волонтерами, на 1 курсі їх виявилось із цього числа лише половина. 81% студентів експериментальних груп були постійними організаторами благодійних акцій. Усе це вплинуло на формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. З метою виявлення ставлення до професійних умінь як

значущого показника професійної компетентності ми використовували такі методи дослідження: теоретичні (контент-аналіз, порівняння, зіставлення, моделювання, узагальнення, ретроспективний метод); емпіричні (анкетування, бесіди, інтерв'ю, метод експертних оцінок, тестування); формувальний та констатувальний експерименти; методи математичної статистики для опрацювання одержаних результатів і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами.

Як виявилось, після проведеного експерименту 33,3% студентів експериментальних груп (ЕГ) змінили своє ставлення до професійних умінь на позитивне, у контрольних групах (КГ) ця цифра становить 15,1%.

Формування рис благородної, милосердної, великодушної, порядної, толерантної особистості у період практики здійснювалось на основі використання такого методу, як приклад. Ми прагнули, щоб студенти у період практики співпрацювали із кращими педагогами, які могли б продемонструвати власний досвід і були справді віддані цій благородній справі. Важливо було показати студентам, як забезпечується позитивний результат у такій нелегкій справі. Наставниками майбутніх фахівців призначали кращих працівників, відданих справі, з високим почуттям обов'язку та прагненням допомогти, підтримати. Ми дослідили залежність між сформованими морально-гуманістичними властивостями і рівнем сформованості професійних умінь. Як виявилось, рівень сформованості моральних цінностей впливає на якісний показник сформованості професійних умінь. Підтвердженням цього є опитування студентів, оцінка експертів. У всіх єдина думка про те, що показник кореляції досить високий. 149 студентів, які працювали волонтерами, на запитання «Що спонукало вас до удосконалення професійних умінь?» 47,8% відповіли: «Прагнення швидше подолати проблему дитини, щоб їй стало краще жити», 77,8% відповіли, що не байдужі до проблем інших, 61,1% одержують задоволення від того, що підтримують іншого, 88,9% – нестерпний біль від горя інших. Жоден із них не орієнтувався на зовнішні мотиви. У студентів, у яких сформовані моральні цінності, ми відзначаємо величезний потенціал для професійного удосконалення. Ефективність формування професійних умінь

забезпечувалась завдяки інтеграції теорії та практики. З цією метою ми використали модель замкнутого кола та концепцію знаково-контекстного навчання (А.О.Вербицький). У практичній діяльності ми визначали, наскільки студент знає, як переносити теоретичні моделі діяльності у практичні дії, і чи здатен він ці вміння застосовувати в нестандартних ситуаціях, виявляючи при цьому оперативність, мобільність, гнучкість.

Ефективність формування професійних умінь забезпечувалась поетапністю розв'язання соціально-педагогічних проблем.

На когнітивному рівні ми визначали сформованість уявлень, розуміння, осмислення студентами професійних умінь, а також вивчали, як вони вміють розділяти соціально-педагогічні явища на складові елементи; осмислювати кожну частину у зв'язку з цілим; знаходити у соціально-педагогічній теорії ідеї, висновки, що відповідають логіці явища; знаходити основну педагогічну проблему і способи її розв'язання; проектувати кінцевий результат соціально-педагогічної діяльності; аналізувати одержані результати у зіставленні з вихідними даними: висувати нові завдання, аналізувати недоліки своєї власної професійної діяльності, творчо переробляти необхідну інформацію, здійснювати пошук, сприйняти і сортувати інформацію.

Результати свідчать про те, що відбулися певні зміни на шляху від уявлень до розуміння та усвідомлення у порядку зростання. Так, за результатами констатувального експерименту на рівні розуміння професійних умінь було 16,7% студентів, після формувального експерименту показник в експериментальних групах зріс, відповідно, до 60,6% , в контрольних групах ці показники становлять 52,3%.

Використовуючи такі методи дослідження, як спостереження, анкетування, аналіз продуктів діяльності, ми визначили, що рівень усвідомлення професійних умінь значно зріс. Експериментальні умови забезпечили підвищення рівня сформованості професійних умінь на етапі усвідомлення їх студентами (експериментальні групи – 96,1%, контрольні групи – 80,7%).

Завдяки використанню таких методів роботи, як проведення тренінгових

занять, практикумів, консультування, детального аналізу та обґрунтування успіхів і недоліків під час проведення соціально-педагогічної практики, ми визначили, що значно зросла результативність сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. Педагогічне керівництво діяльністю студента у період практики здійснювали з використанням диференційованого та індивідуального підходу.

Ураховуючи рівень активності студента, в одному випадку викладач використовував низку методів, в іншому випадку він лише спостерігав, ще в іншому – допомагав, спрямовував, і це давало позитивні результати.

Ми переконались у тому, що професійні вміння формуються успішно, якщо студент є активним учасником цього процесу, власноруч визначає мету, завдання, зміст, способи досягнення мети, передбачає результат. З цією метою ми використовували особистісну програму професійного зростання майбутнього фахівця.

Порівнюючи рівень сформованості професійних умінь на початку і в кінці експерименту, ми помітили певну закономірність у зростанні рівня готовності у міру активної участі у розв'язанні конкретної проблеми. Чим більш насиченими були творчі завдання і творчі підходи до розв'язання соціально-педагогічних проблем у діяльності студента, тим ширшими і глибшими виявлялись професійні вміння майбутнього фахівця, тим змістовнішою ставала їхня педагогічна діяльність.

Необхідно відзначити, що на початковому етапі засвоєння вмінь завдання для студентів були репродуктивного характеру, оскільки відчувалась недостатність знань, досвіду. Ми враховували і те, що студент на цьому етапі повинен сформулювати інтерес до професії, отримати задоволення від роботи, а цього можна досягти, коли він побачить власні результати, коли буде забезпечений успіх. Умовами для цього є приклад кращого педагогічного наставника із соціальних служб, а також робота викладача, який детально пояснює зміст завдань, алгоритм дій, шляхи виконання цих дій, методи самоконтролю тощо. На цьому етапі акцентувалась увага студента на проблемах, труднощах, які є у діяльності соціального педагога і демонстрації кращих зразків, їх розв'язання.

На другому, третьому етапах – увага зверталась переважно на розуміння та усвідомлення професійних умінь, завдання для студентів ускладнювались, мали конструктивний, творчий та дослідницький характер.

На запитання анкети (додаток Р), «Чи підвищився інтерес до вибраної професії за час навчання?» 45% студентів із числа опитаних, вважає що, підвищився, 1% – зменшився, 17% – не помітили значних змін, 37% – не змогли оцінити.

Результати відповідей студентів на запитання «Чи використовували ви знання і вміння, які одержали у процесі вивчення психологічних, соціально-педагогічних дисциплін є такими: на першому курсі 25% респондентів дали відповіді «так», 37% – «не дуже», на другому курсі – 34 % – «так», 37% – «не дуже», на третьому курсі – 41% – «так», 43% – «не дуже», на четвертому курсі – 71% – «так», 21% – «не дуже», на п'ятому курсі – 86 % – «так», 10% – «не дуже». Підводячи підсумки опитування, можна сказати, що майже всі студенти використовують у практичній діяльності надбані психологічні, соціально-педагогічні знання і вміння. Тих, хто використовує їх у процесі педагогічної практики, було виявлено 10%, 17%, 28%, 39%, 78% (I – V курси відповідно), у спілкуванні з рідними, друзями, оточуючими 25%, 37%, 55%, 61%, 72% (I – V курси відповідно), у самовихованні 7 %, 10 %, 21%, 35 %, 42 % (I – V курси відповідно).

У процесі вивчення ставлення студентів до проблеми формування професійних умінь питання спрямовували на необхідність наявності цього утворення у соціального педагога і на визначальні фактори професійних умінь.

Більшість респондентів визнали, що кожен соціальний педагог повинен володіти професійними вміннями. Визначальними факторами були названі такі: професійні вміння сприяють високому рівню професійної компетентності – 92 %, допомагають усвідомити необхідність здійснення діяльності – 81%.

Про ефективність розглянутої технології формування професійних умінь може свідчити аналіз узагальнених даних, отриманих в експериментальних і контрольних групах студентів п'ятого курсу.

Сформованість мотивів навчання у студентів

Мотиви навчання	Результати у відсотках	
	Контрольна група	Експериментальна група
Звик працювати добросовісно	48,3	66,6
Необхідно для майбутньої професії	23,7	33,3
Пізнавальні	7,5	16,7
Прагнення бути найкращим	10,8	6,7
Отримати стипендію	21,5	20
Щоб не відрахували з ВНЗ	10,8	5,6
Інші мотиви	3,2	1,1

Джерело: складено автором

Із таблиці 2.3 можна зробити висновок про те, що в експериментальній групі професійні мотиви переважають у 33,3 % студентів, тоді як у студентів контрольної групи цей показник становить 23,7%.

У наступній таблиці 2.4 подані результати загальнопедагогічних та спеціальних умінь у контрольній та експериментальних групах під час педагогічної практики, які оцінювались самими студентами, викладачами ВНЗ, працівниками соціальних служб.

Таблиця 2.4

Оцінювання професійних умінь студентів

Професійні вміння	Контрольна група					Експериментальна група				
	К-сть оцінок			Сума оцінки	Середн. показник	К-сть оцінок			Сума оцінки	Середн. показник
Комунікативні	8,66	6,00	7,33	21,99	7,33	8,56	8,00	7,56	24,12	8,04
Організаторські	8,69	6,60	7,00	22,29	7,43	8,12	8,00	7,31	23,43	7,81
Прогностичні	8,75	6,00	5,50	20,25	6,75	7,20	7,20	7,02	21,42	7,14
Охоронно-захисні	8,05	6,10	6,70	20,85	6,95	8,61	6,83	6,96	22,4	7,47

Продовження табл. 2.4

Діагностичні	8,15	6,50	7,10	21,75	7,25	8,22	7,20	8,01	23,43	7,81
Попереджувально-профілактичні	6,32	6,20	6,50	19,02	6,34	7,06	7,00	6,79	20,85	6,95
Корекційно-реабілітаційні	7,75	7,00	7,21	21,96	7,32	8,27	7,7	7,34	23,31	7,77
Соціально-терапевтичні	6,34	6,10	6,23	18,57	6,19	6,96	6,8	6,65	20,43	6,81
Саморегуляції	7,03	6,20	6,33	19,53	6,51	7,09	6,8	6,81	20,7	6,90
Рефлексивні	6,75	6,40	6,41	19,56	6,52	7,00	6,8	6,81	20,61	6,87

Джерело: складено автором

Аналіз таблиці 2.4 свідчить, що результати в експериментальних групах вищі, ніж у контрольних.

Ми досліджували ті властивості особистості, які є визначальними для майбутнього соціального педагога, а саме: об'єктивність, чесність, сумлінність, справедливість, тактовність, уважність та спостережливість, терпимість, витримка, самокритичність, емпатія.

Таблиця 2.5

Шкала самооцінки властивостей особистості

№	Властивості особистості	Контрольні групи n = 85	Експериментальні групи n = 83
1.	Об'єктивність	56	83
2.	Чесність	61	81
3.	Сумлінність	59	85
4.	Справедливість	75	90
5.	Тактовність	61	81
6.	Уважність та спостережливість	59	78
7.	Терпимість	61	83
8.	Витримка	90	90
9.	Самокритичність	56	73
10.	Емпатія	68	89

Джерело: складено автором

Дані таблиці 2.5 свідчать про те, що самооцінка рівня таких важливих рис, як об'єктивність, активність, чесність, сумлінність, справедливість, тактовність, уважність та спостережливість, терпимість, витримка, самокритичність, емпатія для соціального педагога у студентів експериментальної групи вища, ніж у контрольній.

Аналіз доводить, що використання технології формування професійних умінь значно вплинуло на якісний показник. Про це свідчать такі дані: в експериментальних групах за один і той же рік навчання на оптимальний рівень вийшли 26,9% студентів, у контрольній – 20%. Відповідно, на достатній рівень – 51% і 45,1% (табл. 2.6).

Перехід з одного рівня на інший в експериментальній групі здійснювався значно інтенсивніше, ніж у контрольній.

Динаміка змін рівнів сформованості професійних умінь

	1 курс				2 курс				3 курс				4 курс				5 курс			
	оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
кГ	0,0	2,1	20,3	77,6	0,0	10,5	17,3	72,2	11,8	30,4	22,8	35,0	20,6	36,9	19,4	23,1	26,7	46,4	23,7	3,2
ег	0,0	1,1	22,2	76,7	0,0	15,8	18,8	65,4	18,9	38,3	14,0	28,8	26,2	45,9	12,0	15,9	33,1	54,3	11,5	1,1
кГ	0,0	4,3	29,0	66,7	0,0	11,8	35,3	52,9	5,2	25,3	30,3	39,2	15,4	46,0	14,6	24,0	23,5	56,6	18,8	1,1
ег	0,0	5,6	30,0	64,4	0,0	18,1	36,3	45,6	10,1	36,4	20,4	33,1	20,5	55,4	5,4	18,7	27,4	63,2	9,4	0,0
кГ	0,0	5,4	35,1	59,5	0,0	6,8	26,6	66,6	1,2	26,6	21,6	50,6	7,2	25,5	49,1	18,2	10,6	36,1	52,2	1,1
ег	0,0	4,4	36,7	58,9	0,0	13,3	29,8	56,9	2,8	36,6	18,0	42,6	10,3	35,3	48,3	6,1	18,6	44,4	37,0	0,0
кГ	0,0	1,1	10,8	88,1	0,0	2,8	24,4	72,8	4,5	7,3	38,1	50,1	11,2	30,3	42,7	15,8	18,5	41,1	37,2	3,2
ег	0,0	1,1	11,1	87,8	0,0	8,3	29,5	62,2	9,0	15,4	33,6	42,0	15,3	39,8	37,5	7,4	23,2	45,3	30,4	1,1
кГ	0,0	3,3	16,1	80,6	0,0	19,8	33,8	45,2	14,5	32,2	24,2	29,1	20,4	40,8	23,5	15,3	28,4	52,3	18,2	1,1
ег	0,0	3,2	16,7	80,1	0,0	22,4	40,3	35,9	20,4	42,1	17,1	20,4	27,2	54,2	11,3	7,3	35,5	60,6	3,9	0,0
кГ	0,0	2,1	11,8	86,1	1,2	6,1	25,3	68,6	3,2	13,4	34,1	49,3	10,3	23,3	37,0	29,4	17,4	35,4	42,9	4,3
ег	0,0	1,1	12,2	86,7	1,4	9,3	30,3	60,4	6,6	19,8	33,5	40,1	15,3	30,4	30,2	24,1	23,1	42,8	28,4	3,3
кГ	0,0	3,3	9,6	87,1	0,0	1,8	31,2	67,0	3,3	6,7	40,6	49,4	6,8	36,0	30,9	26,3	11,8	45,3	38,6	4,3
ег	0,0	3,2	7,8	89,0	0,0	2,5	38,1	59,4	4,8	10,8	43,8	40,6	10,4	40,5	29,2	19,9	18,4	47,4	30,9	3,3
кГ	0,0	0,0	10,8	89,2	0,0	0,3	30,3	69,4	1,4	15,5	40,2	42,9	8,2	39,9	21,6	30,3	18,6	48,9	29,3	3,2
ег	0,0	0,0	11,1	88,9	0,0	0,4	38,6	61,0	3,8	26,1	34,8	35,3	12,2	45,9	17,1	24,8	23,2	58,5	17,2	1,1
кГ	0,0	1,1	18,3	80,6	0,0	0,6	36,3	63,1	9,0	15,3	35,6	40,1	15,3	40,8	18,5	25,4	25,8	51,3	19,7	3,2
ег	0,0	1,1	18,9	80,0	0,0	0,5	41,4	58,1	15,9	24,8	26,9	32,4	25,1	47,0	9,2	18,7	36,3	56,2	7,5	0,0
кГ	0,0	0,0	16,1	83,9	0,0	0,3	39,5	60,2	6,2	15,3	39,2	39,3	11,0	46,9	26,7	15,4	23,5	56,4	15,8	4,3
ег	0,0	0,0	16,7	83,3	0,0	0,4	43,2	56,4	11,2	23,4	35,3	30,1	18,3	57,3	16,1	18,3	36,3	50,1	10,3	3,3
кГ	0,0	0,0	9,6	90,4	0,0	0,0	10,3	89,7	5,4	16,3	18,4	59,9	8,9	20,1	52,4	18,6	15,3	26,2	54,2	4,3
ег	0,0	0,0	7,8	92,2	0,0	0,0	18,1	81,9	10,4	26,1	13,7	49,8	14,4	32,5	42,8	10,3	21,8	37,7	37,2	3,3

Імовірність гіпотези перевіряли методом математичної статистики, використовуючи критерій Вілкоксона для незалежної вибірки. Для прикладу доведемо імовірність результатів студентів на п'ятому курсі, у яких оптимальний рівень розвитку професійних умінь (див. таб. 2.6.). Об'єм вибірки для контрольної групи – $n(x) = 11$, і для експериментальної $n(y) = 11$. Рівень значимості $\alpha = 0,05$.

Об'єднаємо дві вибірки в одну. Об'єм об'єднаної вибірки буде $n = n(x) + n(y) = 22$. Ранжуємо об'єднану вибірку, розміщуючи дані у порядку зростання, як показано у таблиці 2.7, і відзначимо дані, які належать до однієї із вибірок. Знаходимо ранги R_i об'єднаної вибірки. Підсумовуємо окремо ранги, які належать до першої і другої вибірок, тобто, знаходимо суми:

$$R_x = \sum R_{xi}; R_y = \sum R_{yi}$$

Таблиця 2.7

Розрахунки критерію Вілкоксона для незалежних вибірок.

1	2	3	1	2	3
№	$X_i Y_i$	R_i	№	$X_i Y_i$	R_i
1	<u>10,6</u>	<u>1</u>	12	23,2	11,5
2	<u>11,8</u>	<u>2</u>	13	<u>23,5</u>	<u>13,5</u>
3	<u>15,3</u>	<u>3</u>	14	<u>23,5</u>	<u>13,5</u>
4	<u>17,4</u>	<u>4</u>	15	<u>25,8</u>	<u>15</u>
5	18,4	5	16	<u>26,7</u>	<u>16</u>
6	<u>18,6</u>	<u>7</u>	17	27,4	17
7	<u>18,6</u>	<u>7</u>	18	<u>28,4</u>	<u>18</u>
8	18,6	7	19	33,1	19
9	21,8	9	20	35,5	20
10	23,1	10	21	36,3	21,5
11	23,2	11,5	22	36,3	21,5

Сума рангів: $R_x = 100$; $R_y = 153$. Оскільки сума всіх рангів

$R_x + R_y = n(n+1)/2$, тоді можна перевірити правильність операцій.

Контроль: $R_x + R_y = 100 + 153 = 253 = 22(22+1) / 2$.

Меншу із сум рангів приймаємо у значенні критерію $W = R_x = 100$.

Із таблиці знаходимо критичне значення W_{α} критерія Вілкоксона при рівні значимості $\alpha = 0,05$ і при об'ємах вибірки $n_1 = 11$; $n_2 = 11$.

У таблиці $W_{\alpha} = 96$.

Якщо $W > W_{\alpha}$, тоді гіпотеза не може бути відхилена.

Порівняльний аналіз результатів експериментальних та контрольних груп свідчить про результативність сформульованої нами гіпотези і технології формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів.

Висновки до розділу 2

Нами обґрунтовано та досліджено ефективність педагогічних умов, які забезпечують процес формування професійних умінь під час педагогічної практики, а саме: послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога; поетапна реалізація моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем; актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки; оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога.

Обґрунтовуючи та досліджуючи першу умову, ми спирались на теоретичні положення про детермінанти змісту практичної професійної освіти, розглянуті В.С. Ледньовим. Процес формування професійних умінь під час педагогічної практики буде ефективним, якщо вона забезпечує послідовне засвоєння, контроль і корекцію професійних дій і операцій, а цілі, зміст і методика організації практики визначені залежно від її видів: мотиваційно-орієнтуючої, репродуктивної, пошуково-творчої. Комплект завдань для студентів на кожному із етапів повинен відображати процесуальний характер професійної діяльності.

Оскільки протягом виконання певної дії відбувається поетапне засвоєння вмінь (орієнтувальних – створюється мисленневий образ дії – і виконавчих – способів її здійснення етапів), то використання моделі замкнутого кола (М. Бого, Е. Вайда) під час розв'язання соціально-педагогічних проблем допомогло систематизувати та здійснити послідовні кроки, які забезпечили процес набуття професійних умінь майбутніх соціальних педагогів.

Визначальною педагогічною умовою, що забезпечить високу результативність формування професійних умінь майбутнього соціального педагога, є актуалізація рефлексивної здатності студента як суб'єкта професійної діяльності. Оскільки рефлексію розглядаємо як аналіз особистістю власної свідомості, діяльності, поведінки, спілкування та, відповідно аналіз інших учасників у минулому, теперішньому і майбутньому, тоді ми стверджуємо, що, актуалізуючи цей процес у студентів можна навчити їх виявляти власні успіхи, прогалини, недоліки, бачити проблеми інших.

У дослідженні доведено, що формування професійних умінь забезпечується завдяки оптимізації розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога. Морально-гуманістичні властивості особистості сприятимуть тому, що у студента дії будуть базуватись на прагненні допомогти, підтримати, захистити. Якщо такі мотиви (бажання, прагнення надати допомогу, захистити) будуть сформовані, тоді він буде прагнути здійснити це на високому професійному рівні. Отже, виникне потреба у формуванні професійних умінь.

Розроблена технологія формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики включала три етапи (початковий, основний, узагальнювальний). На кожному з них визначено цілі та відповідні види практик (мотиваційно-орієнтуючу, конструктивну, пошуково-творчу), прогнозовані рівні сформованості професійних умінь (початковий, задовільний, достатній, оптимальний). У технології простежується поетапність структури засвоєння діяльності під час практики; відповідність вимогам до цілепокладання та можливість передбачення відповідного рівня сформованості умінь на кожному етапі педагогічної практики; забезпечення розвитку всіх компонентів діяльності майбутніх фахівців;

Одержані результати дослідження свідчать, що розроблена технологія формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів сприяє підвищенню рівня сформованості даного утворення і впливає на підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Підготовка висококваліфікованих фахівців із соціальної педагогіки, здатних на високому рівні оволодіти теоретичними і практичними основами, може мати позитивне довготривале значення лише за умови організації відповідного виховного середовища ще у стінах ВНЗ, подальшого забезпечення власного професійного зростання протягом життя. Актуальність цього завдання зумовлена певними обставинами: наявний рівень підготовки соціальних педагогів не повною мірою відповідає сучасним вимогам; на відміну від навчальної роботи, яка організовано здійснюється в навчальних установах, позашкільне життя учнів, за окремими винятками, супроводжується негативними факторами соціального середовища, неорганізованого дозвілля, недостатньою увагою з боку батьків, що провокує масові правопорушення неповнолітніх, раннє прилучення до алкоголю, наркотиків тощо. Це становить серйозну соціально-педагогічну проблему.

На сьогодні існує велика кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень з питань підготовки соціальних фахівців, але відсутні спеціальні роботи, які були б присвячені формуванню професійних умінь соціального педагога під час проходження педагогічної практики – періоду формування організаторських, комунікативних, діагностичних, прогностичних, рефлексивних, попереджувально-профілактичних умінь і навичок соціального педагога.

2. З'ясовано сутність та зміст умінь з позицій компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього соціального педагога, що забезпечує переорієнтацію професійної школи на засвоєння цілісного соціально-культурного досвіду, де пріоритетним є вміння поновлювати оперативну частину, не обмежуючись суто знаннєвим компонентом.

Професійні вміння визначаємо як сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямованих на реалізацію функцій діяльності соціального педагога. Їх потрібно розглядати як динамічне утворення, що перебуває у постійному розвитку і не зводиться лише до онтогенетичного, а й до повсякденного функціонування в роботі

з людьми, що мають життєві проблеми. При цьому структура професійних умінь залишається стабільною і включає єдність двох груп – загальнопедагогічних (когнітивних, комунікативних, організаторських, прогностичних, діагностичних, рефлексивних, саморегуляції) та спеціальних (охоронно-захисних, попереджувально-профілактичних, корекційно-реабілітаційних, соціально-терапевтичних). Функціональні компоненти соціально-педагогічної діяльності відображають їхню змістову сторону.

Аналіз стану проблеми формування професійних умінь виявив тенденцію переходу на творчий рівень навчання із збереженням орієнтації на державні стандарти одержання професійної освіти уможливив обґрунтування поділу на початковий, задовільний, достатній та оптимальний рівні сформованості професійних умінь майбутніх фахівців. В основу цього поділу було покладено такі критерії: оперування студентом соціально-педагогічними, психологічними термінами і знаннями з методики навчання і виховання, здатність застосувати їх у практичній сфері; сформованість мотивів у процесі оволодіння професійними вміннями, оцінка та самооцінка професійної діяльності студента.

Якісний аналіз проміжних і кінцевих результатів проводили за такими показниками: гнучкість, мобільність, стійкість, оперативність, вираженість, міцність, глибина, повнота, всебічне розкриття сутності.

3. Проаналізовано теоретичні підходи до визначення ролі, місця і змісту педагогічної практики у процесі формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів.

Виявлено, що педагогічна практика як форма навчання є провідною у процесі систематизації, закріплення та використання соціально-педагогічних, психологічних знань у практичній діяльності, а також під час формування професійних умінь. Успіх навчання студентів протягом педагогічної практики залежить від чітко опрацьованого цільового, змістового та організаційно-методичного забезпечення.

4. Визначено адекватні педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики: послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога; поетапна реалізація моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем; актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки; оптимізація розвитку морально-гуманістичних

якостей майбутнього соціального педагога.

5. Розроблено та впроваджено технологію формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів, що забезпечило взаємозв'язок між педагогічними умовами, які відповідають певним етапам діяльності студентів у цілісному педагогічному процесі і рівнем сформованості їхніх професійних умінь. Технологію формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів було представлено послідовною системою взаємопов'язаних дій викладачів і студентів на основі інструментальних, дидактичних засобів, де визначено послідовність наступних етапів, таких, як початковий, основний, узагальнювальний з подальшим розгалуженням цілей, завдань, змістових компонентів, методів та розширенням діапазону набуття вмінь і навичок.

Відповідно до розроблених критеріїв та рівнів сформованості професійних умінь проведено дослідно-експериментальну перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов та відповідної педагогічної технології.

Ці показники до експерименту були, відповідно, такими: початковий рівень – 80,7%, задовільний – 17,4%, допустимий – 1,9%, оптимальний – 0%. Після експерименту ці показники, відповідно, становлять: 1,5%, 20,6%, 51%, 26,9% (додаток О). Методи математичної статистики дозволили встановити логіку взаємозв'язку і взаємозалежностей між структурними компонентами, на основі чого зроблено висновки про цілісний характер досліджуваного явища.

Отже, мета досягнута, завдання виконані, гіпотеза дослідження про ефективність розробленої та впровадженої у практику роботи ВНЗ системи підготовки соціальних педагогів підтвердилась і заслуговує на широке впровадження в сучасну систему практичної діяльності. Проте досліджувана проблема, звично, не вичерпує можливостей подальших наукових доробок, зокрема з формування охоронно-захисних, попереджувально-профілактичних, корекційно-реабілітаційних, соціально-терапевтичних умінь у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, розкриття проблематики самовиховання, ролі професійного самовизначення як визначальних шляхів розвитку професійних умінь майбутніх соціальних педагогів.

Додаток А
Формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця А.1

Сформованість діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	початковий	початковий
0,0	26,7	2,1	46,4	20,3	23,7	77,6	3,2
0,0	33,1	1,1	54,3	22,2	11,5	76,7	1,1

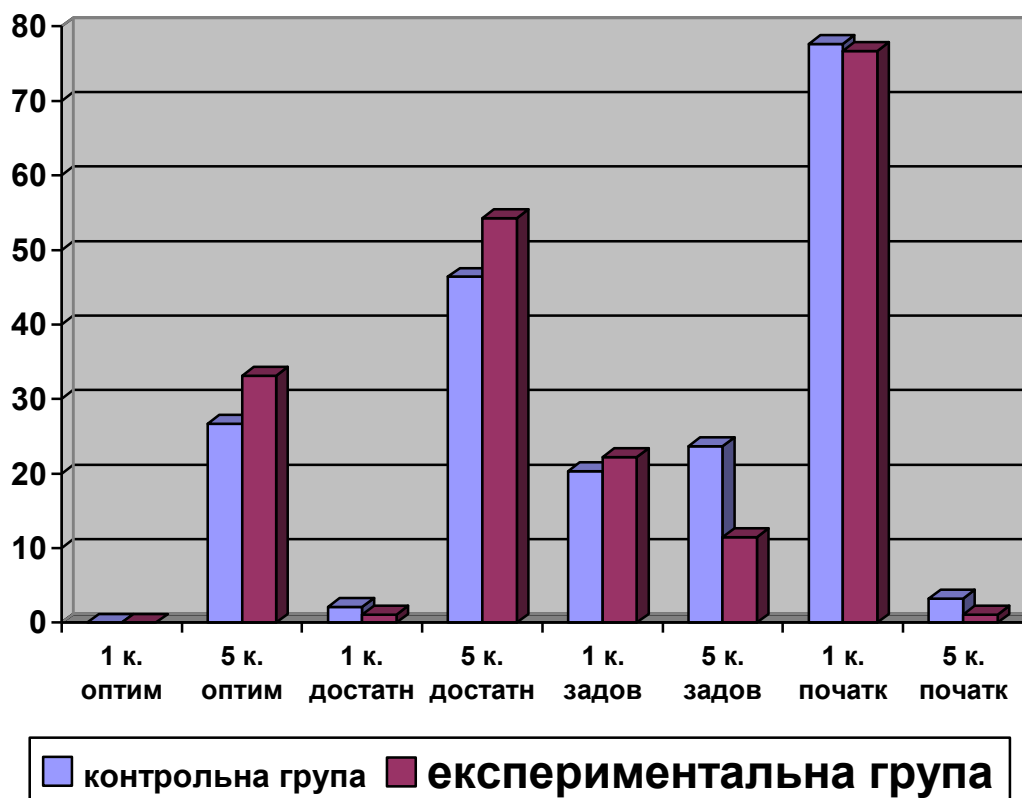


Рис. А.1. Сформованість діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

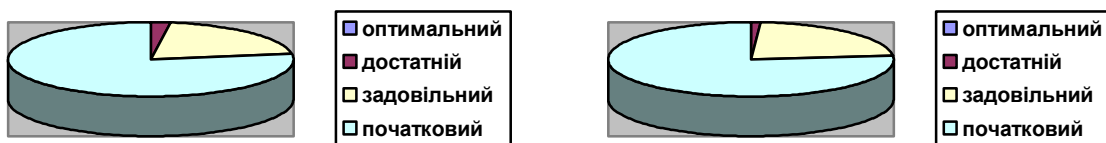
Таблиця А.2

Динаміка формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
0,0	2,1	20,3	77,6	0,0	10,5	17,3	72,2
0,0	1,1	22,2	76,7	0,0	15,8	18,8	65,4

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
11,8	30,4	22,8	35,0	20,6	36,9	19,4	23,1
18,9	38,3	14,0	28,8	26,2	45,9	12,0	15,9

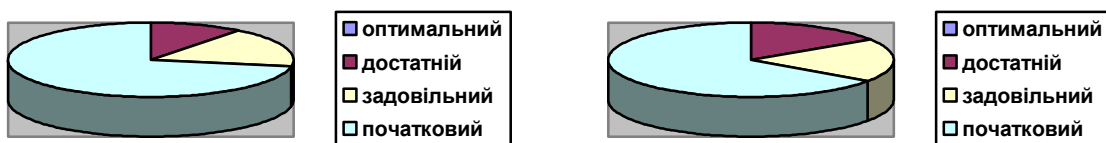
5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
26,7	46,4	23,7	3,2



Контрольна група

1 курс

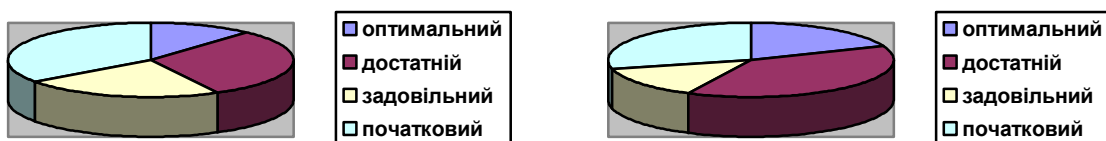
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. А.2. Динаміка формування діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток Б
Формування організаторських умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця Б.1

Сформованість організаторських умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	початковий	початковий
0,0	23,5	4,3	56,6	29,0	18,8	66,7	1,1
0,0	27,4	5,6	63,2	30,0	9,4	64,4	0,0

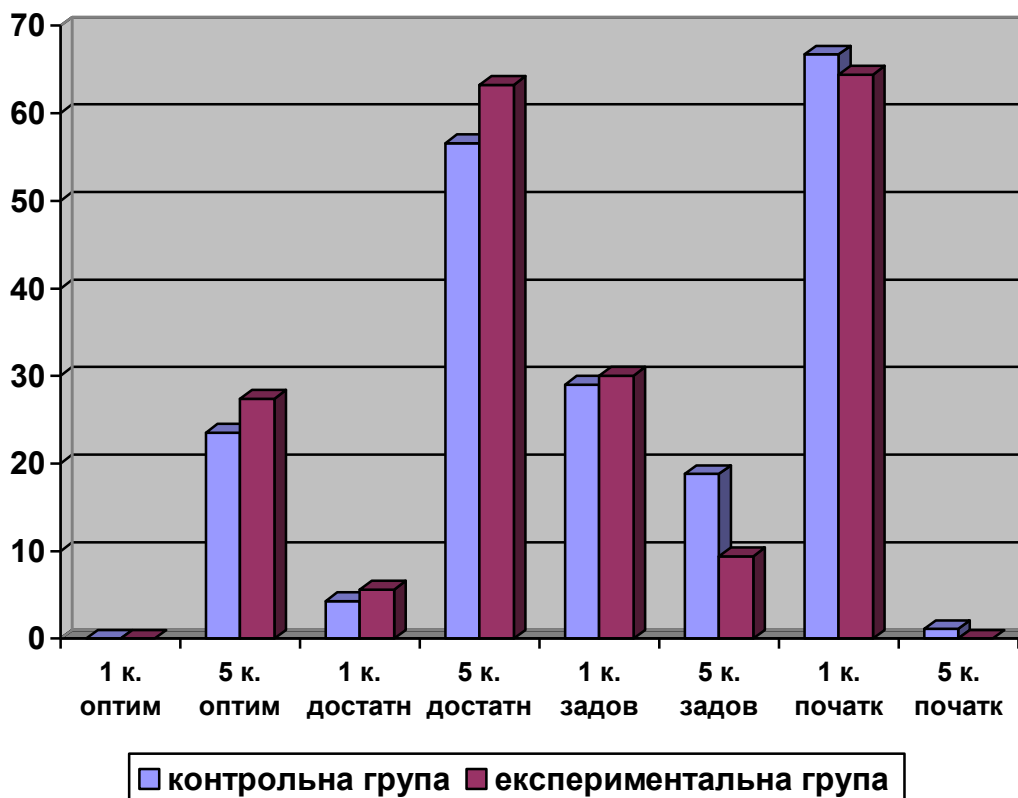


Рис. Б.1. Сформованість організаторських умінь майбутніх соціальних педагогів

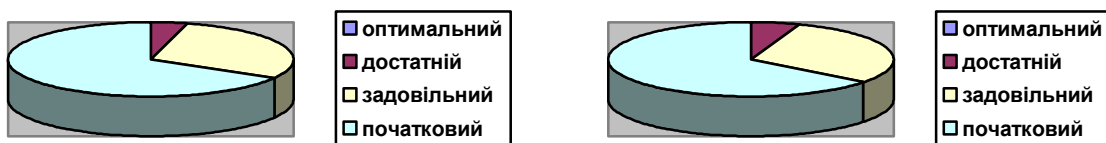
Таблиця Б.2

Динаміка формування організаторських умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
0,0	4,3	29,0	66,7	0,0	11,8	35,3	52,9
0,0	5,6	30,0	64,4	0,0	18,1	36,3	45,6

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
5,2	25,3	30,3	39,2	15,4	46,0	14,6	24,0
10,1	36,4	20,4	33,1	20,5	55,4	5,4	18,7

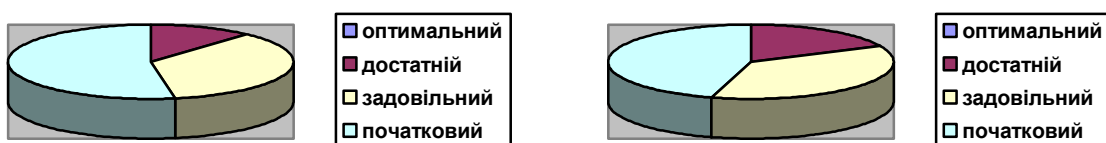
5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
23,5	56,6	18,8	1,1
27,4	63,2	9,4	0,0



Контрольна група

1 курс

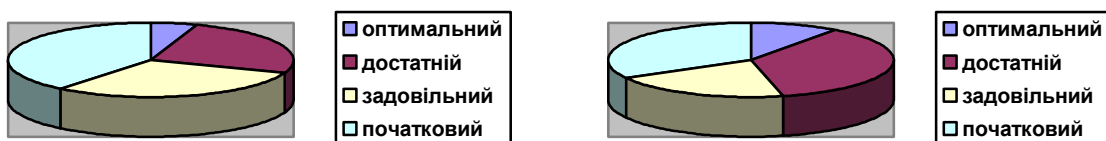
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. Б.2. Динаміка формування організаторських умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток В

Формування попереджувально-профілактичних умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця В.1

Сформованість попереджувально-профілактичних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	початковий	початковий
0,0	10,6	5,4	36,1	35,1	52,2	59,5	1,1
0,0	18,6	4,4	44,4	36,7	37,0	58,9	0,0

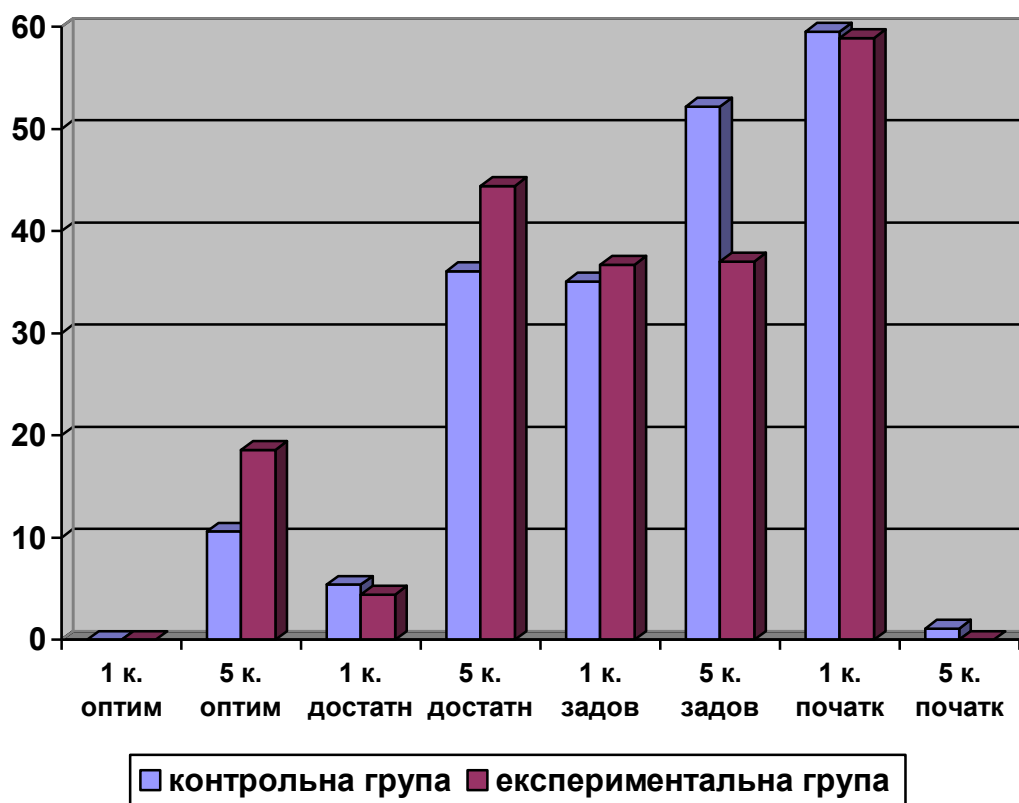


Рис. В.1. Сформованість попереджувально-профілактичних умінь майбутніх соціальних педагогів

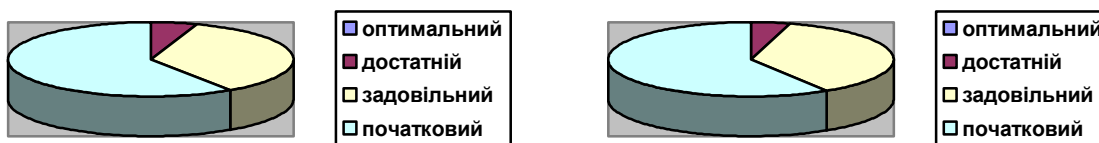
Таблиця В.2

Динаміка формування попереджувально-профілактичних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
0,0	5,4	35,1	59,5	0,0	6,8	26,6	66,6
0,0	4,4	36,7	58,9	0,0	13,3	29,8	56,9

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
1,2	26,6	21,6	50,6	7,2	25,5	49,1	18,2
2,8	36,6	18,0	42,6	10,3	35,3	48,3	6,1

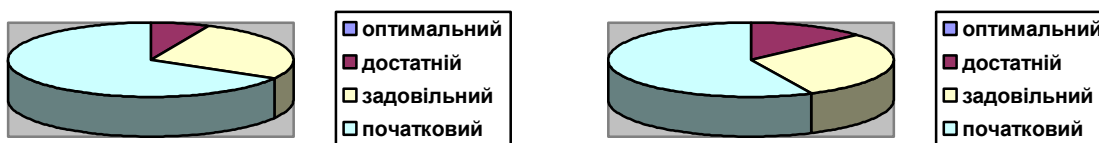
5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
10,6	36,1	52,2	1,1
18,6	44,4	37,0	0,0



Контрольна група

1 курс

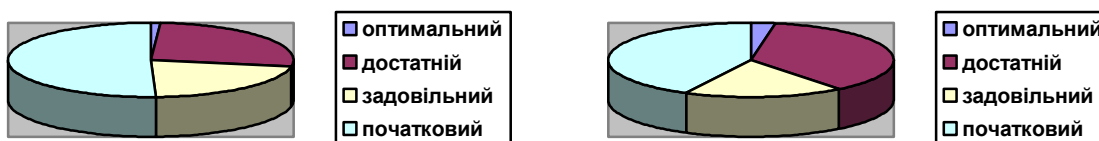
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

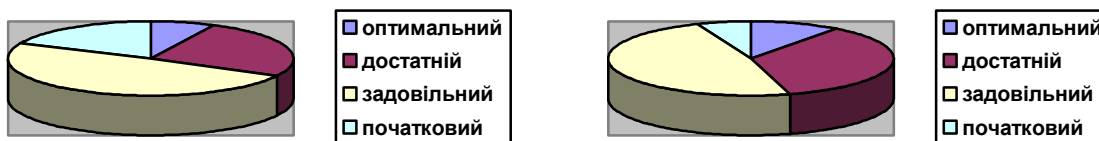
Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

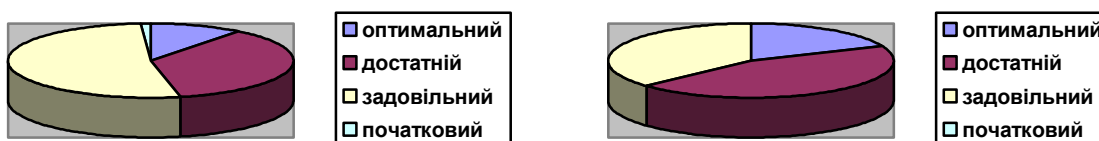
Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. В.2. Динаміка формування попереджувально-профілактичних умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток Д
Формування прогностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця Д.1

Сформованість прогностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	початковий	початковий
0,0	18,5	1,1	41,1	10,8	37,2	88,1	3,2
0,0	23,2	1,1	45,3	11,1	30,4	87,8	1,1

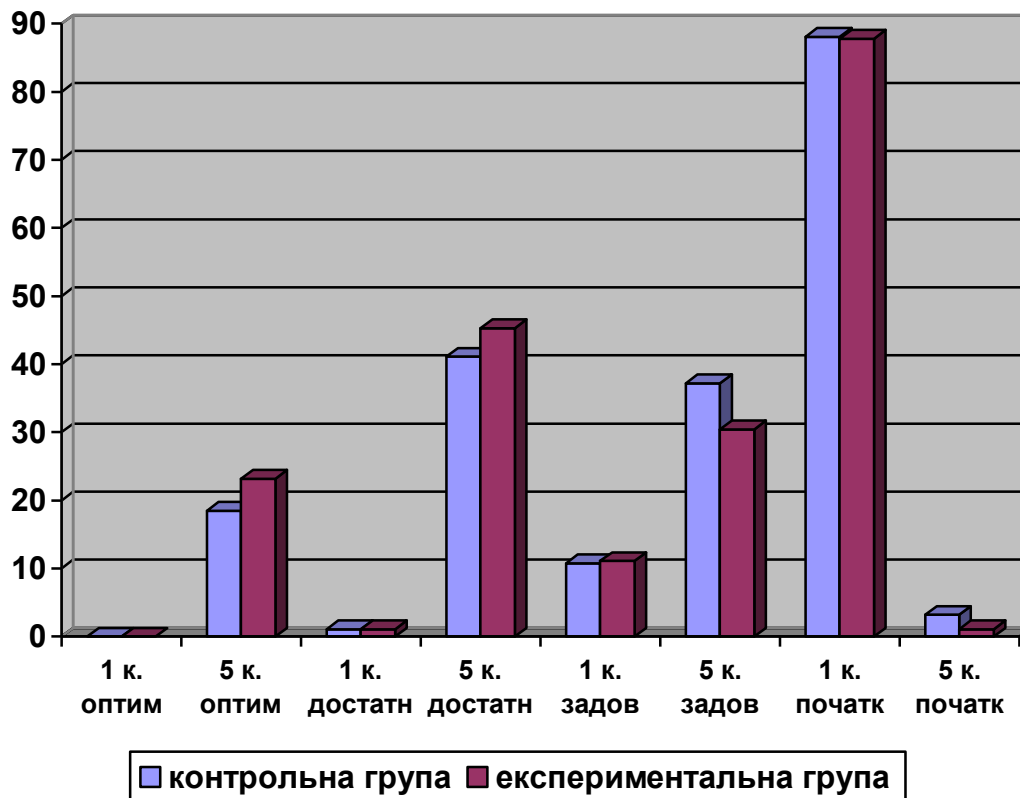


Рис. Д.1. Сформованість прогностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

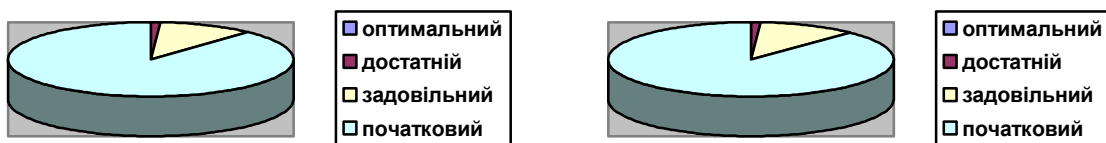
Таблиця Д.2

Динаміка формування прогностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
0,0	1,1	10,8	88,1	0,0	2,8	24,4	72,8
0,0	1,1	11,1	87,8	0,0	8,3	29,5	62,2

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
4,5	7,3	38,1	50,1	11,2	30,3	42,7	15,8
9,0	15,4	33,6	42,0	15,3	39,8	37,5	7,4

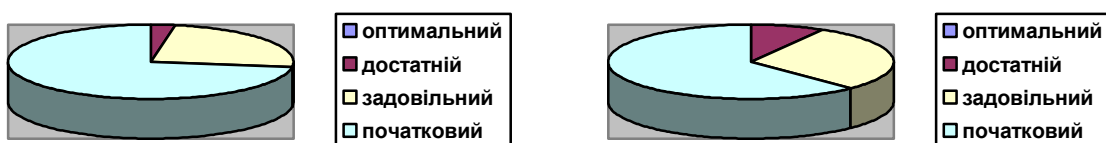
5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
18,5	41,1	37,2	3,2
23,2	45,3	30,4	1,1



Контрольна група

1 курс

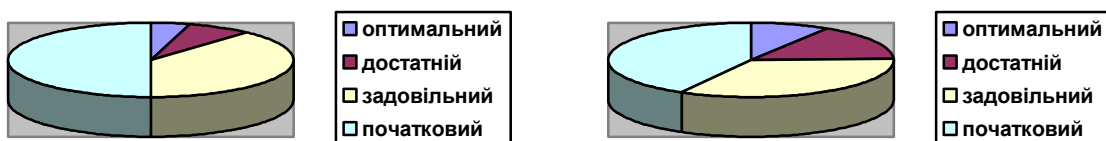
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

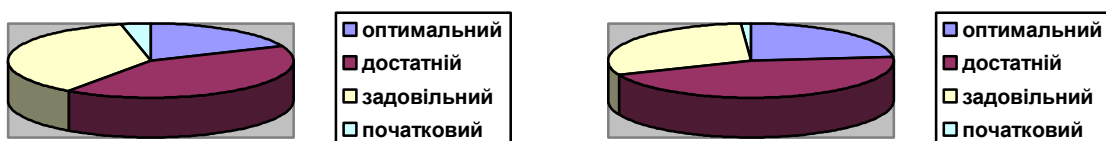
Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. Д.2. Динаміка формування прогностичних умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток Е
Формування когнітивних умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця Е.1

Сформованість когнітивних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	Початковий	початковий
0,0	28,4	3,3	52,3	16,1	18,2	80,6	1,1
0,0	35,5	3,2	60,6	16,7	3,9	80,1	0,0

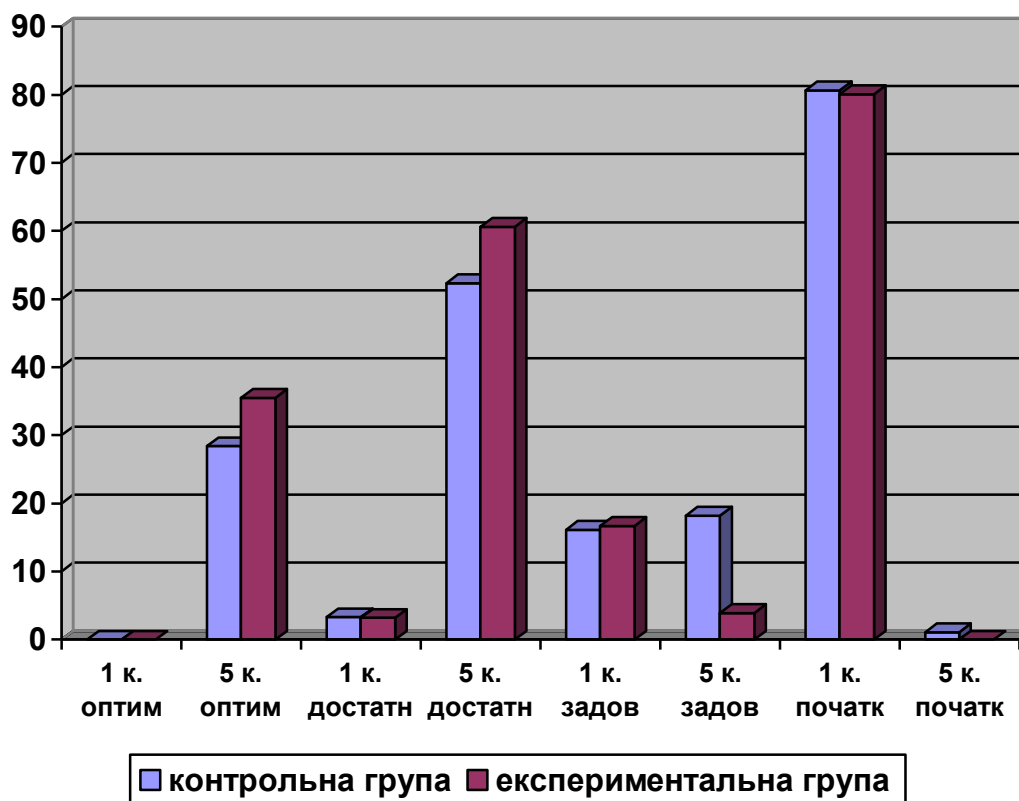


Рис. Е.1. Сформованість когнітивних умінь майбутніх соціальних педагогів

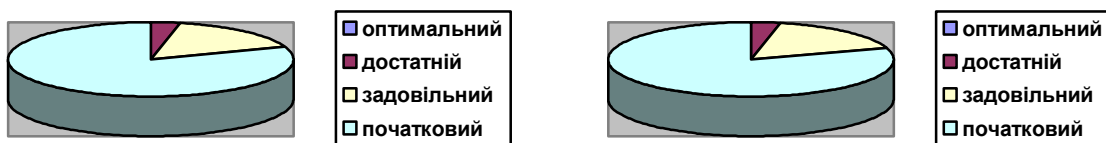
Таблиця Е.2

Динаміка формування когнітивних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	Задовільний	початковий
0,0	3,3	16,1	80,6	0,0	19,8	33,8	45,2
0,0	3,2	16,7	80,1	0,0	22,4	40,3	35,9

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
14,5	32,2	24,2	29,1	20,4	40,8	23,5	15,3
20,4	42,1	17,1	20,4	27,2	54,2	11,3	7,3

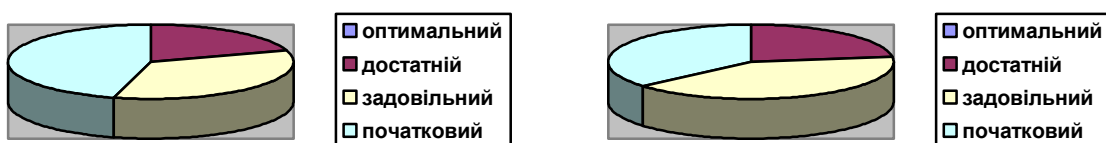
5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
28,4	52,3	18,2	1,1
35,5	60,6	3,9	0,0



Контрольна група

1 курс

Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. Е.2. Динаміка формування когнітивних умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток Ж
Формування рефлексивних умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця Ж.1

Сформованість рефлексивних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	початковий	початковий
0,0	17,4	2,1	35,4	11,8	42,9	86,1	4,3
0,0	23,1	1,1	42,8	12,2	28,4	86,7	3,3

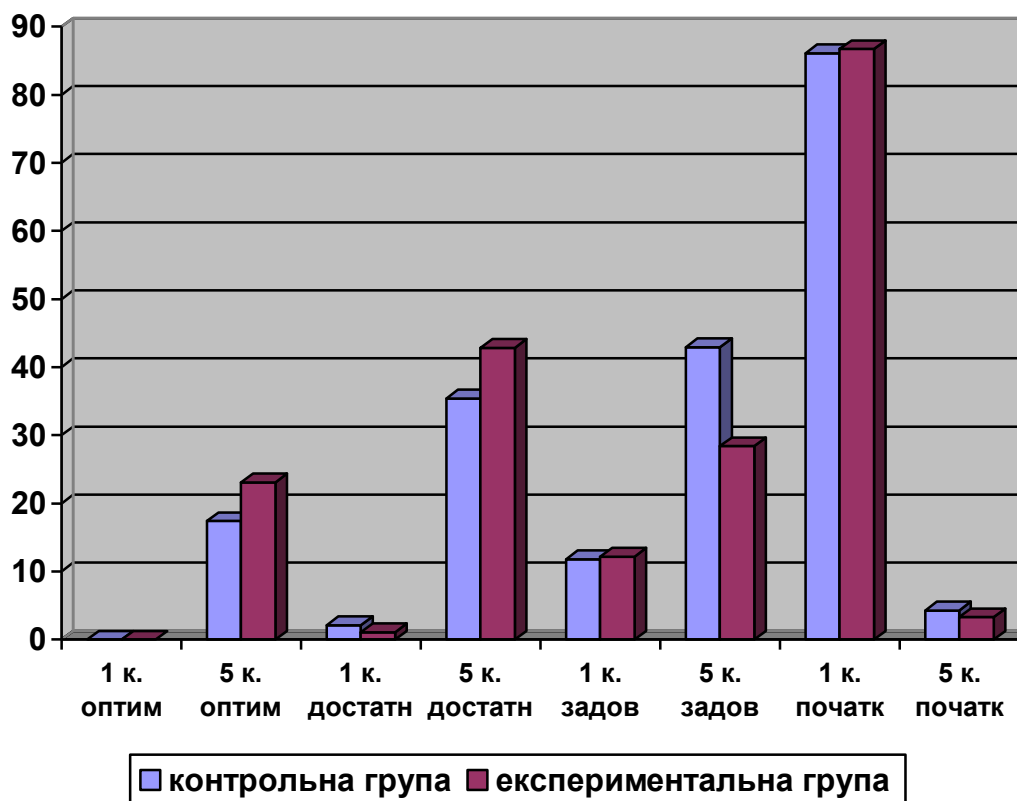


Рис. Ж.1. Сформованість рефлексивних умінь майбутніх соціальних педагогів

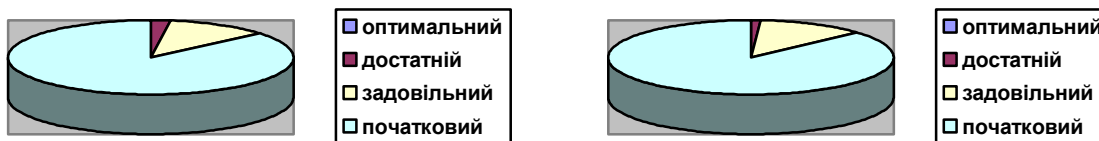
Таблиця Ж.2

Динаміка формування рефлексивних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
0,0	2,1	11,8	86,1	1,2	6,1	25,3	68,6
0,0	1,1	12,2	86,7	1,4	9,3	30,3	60,4

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
3,2	13,4	34,1	49,3	10,3	23,3	37,0	29,4
6,6	19,8	33,5	40,1	15,3	30,4	30,2	24,1

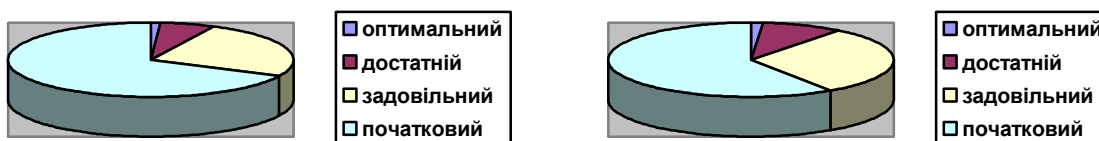
5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
17,4	35,4	42,9	4,3
23,1	42,8	28,4	3,3



Контрольна група

1 курс

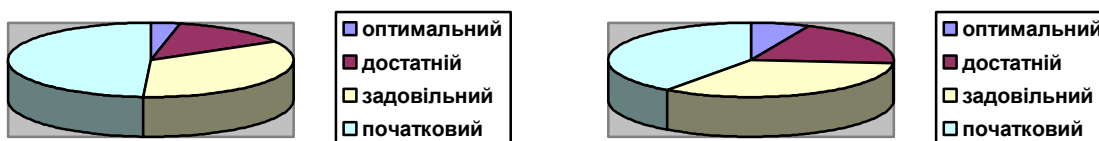
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

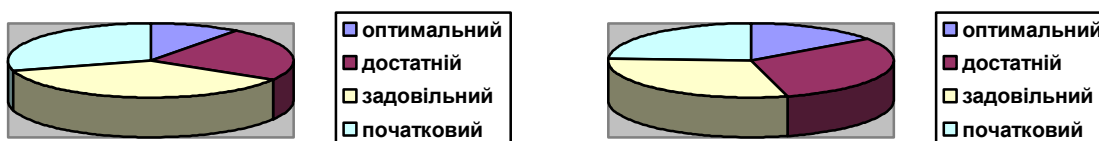
Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

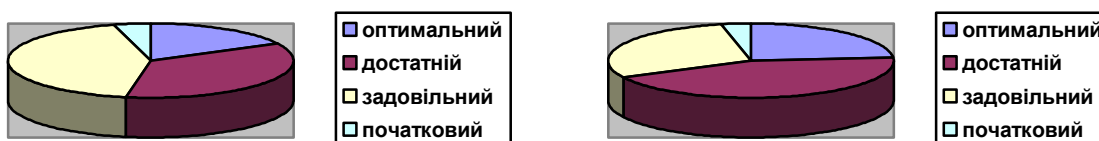
Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. Ж.2. Динаміка формування рефлексивних умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток 3
Формування вмінь саморегуляції майбутніх соціальних педагогів

Таблиця 3.1

Сформованість умінь саморегуляції майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	початковий	початковий
0,0	11,8	3,3	45,3	9,6	38,6	87,1	4,3
0,0	18,4	3,2	47,4	7,8	30,9	89,0	3,3

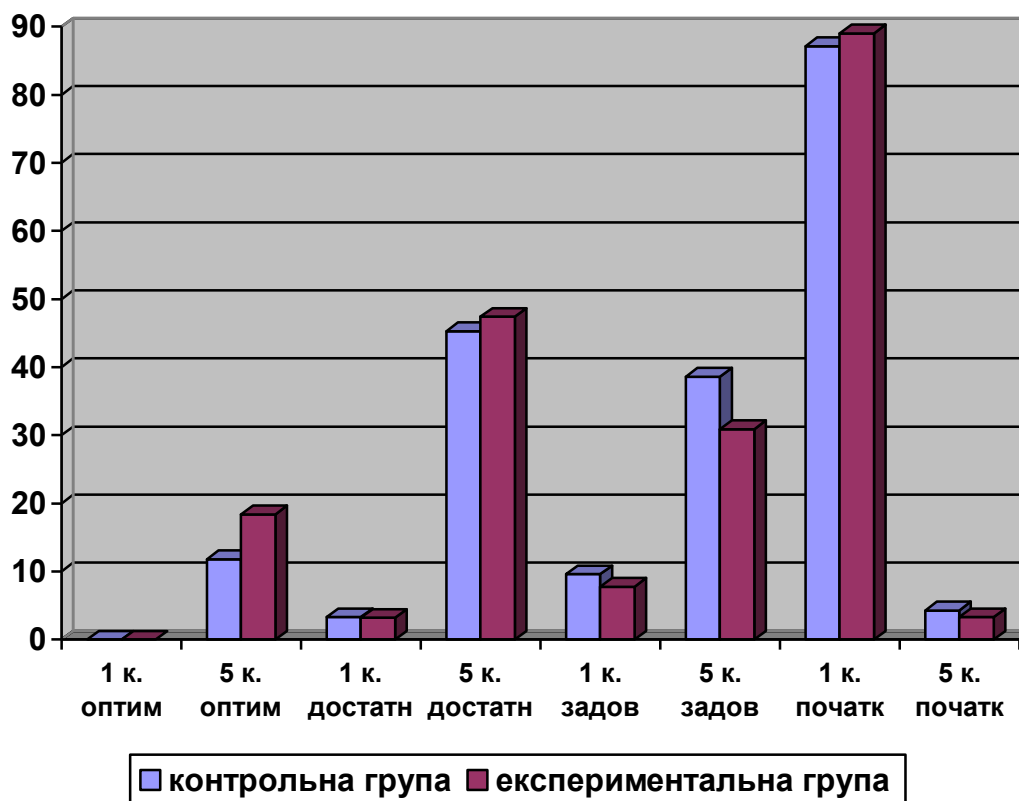


Рис. 3.1. Сформованість умінь саморегуляції майбутніх соціальних педагогів

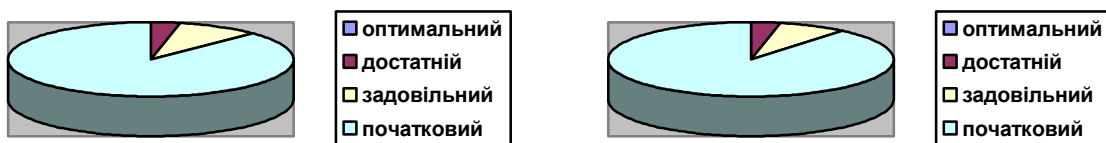
Таблиця 3.2

Динаміка формування вмінь саморегуляції майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
0,0	3,3	9,6	87,1	0,0	1,8	31,2	67,0
0,0	3,2	7,8	89,0	0,0	2,5	38,1	59,4

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
3,3	6,7	40,6	49,4	6,8	36,0	30,9	26,3
4,8	10,8	43,8	40,6	10,4	40,5	29,2	19,9

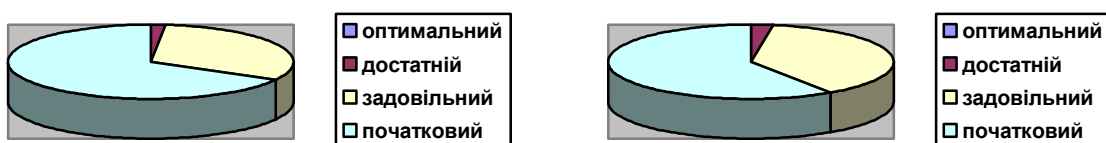
5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
11,8	45,3	38,6	4,3
18,4	47,4	30,9	3,3



Контрольна група

1 курс

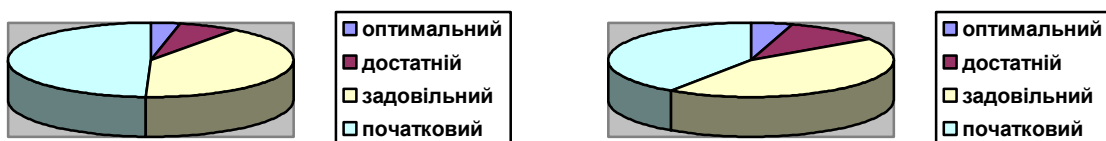
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

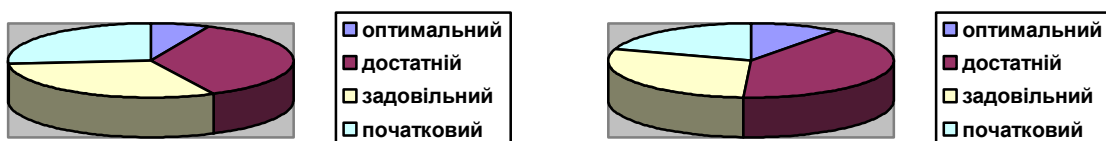
Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. 3.2. Динаміка формування вмінь саморегуляції майбутніх соціальних педагогів

Додаток К
Формування охоронно-захисних умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця К.1

Сформованість охоронно-захисних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	Початковий	початковий
0,0	18,6	0,0	48,9	10,8	29,3	89,2	3,2
0,0	23,2	0,0	58,5	11,1	17,2	88,9	1,1

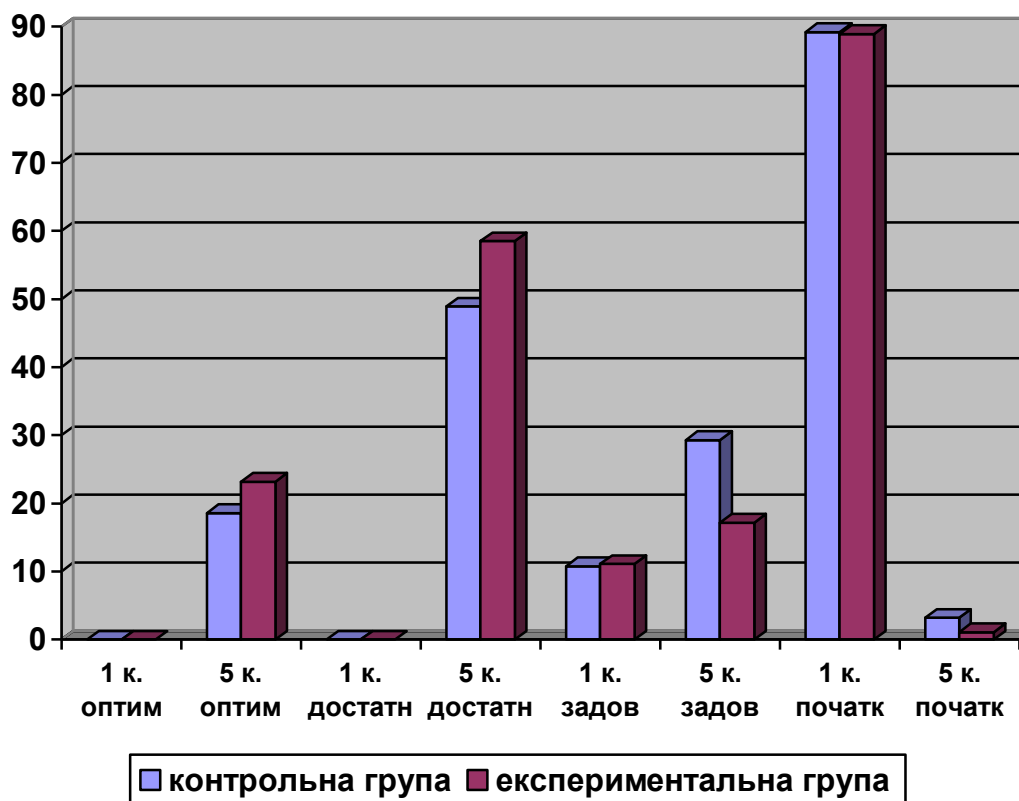


Рис. К.1. Сформованість охоронно-захисних умінь майбутніх соціальних педагогів

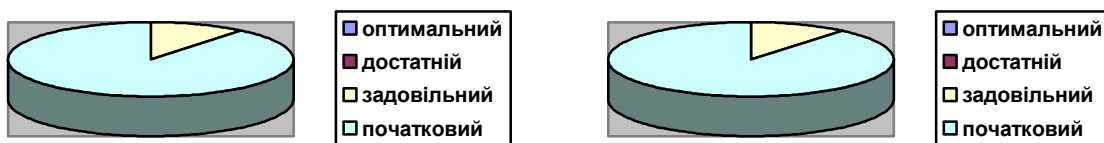
Таблиця К.2

Динаміка формування охоронно-захисних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	Задовільний	початковий
0,0	0,0	10,8	89,2	0,0	0,3	30,3	69,4
0,0	0,0	11,1	88,9	0,0	0,4	38,6	61,0

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
1,4	15,5	40,2	42,9	8,2	39,9	21,6	30,3
3,8	26,1	34,8	35,3	12,2	45,9	17,1	24,8

5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
18,6	48,9	29,3	3,2
23,2	58,5	17,2	1,1



Контрольна група

1 курс

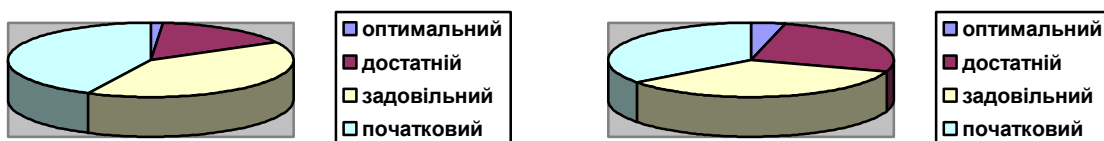
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

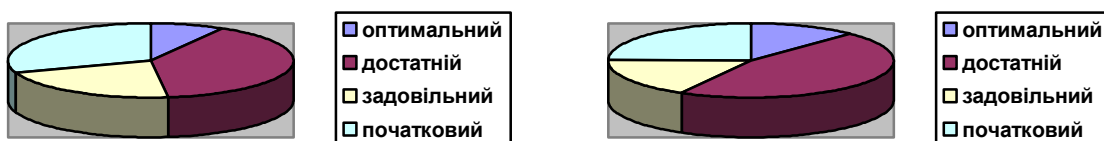
Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

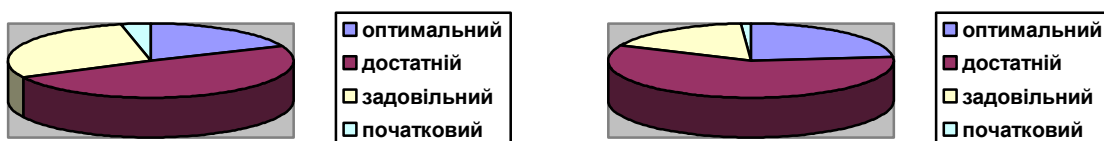
Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. К.2. Динаміка формування охоронно-захисних умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток Л
Формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця Л.1

Сформованість комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	початковий	початковий
0,0	25,8	1,1	51,3	18,3	19,7	80,6	3,2
0,0	36,3	1,1	56,2	18,9	7,5	80,0	0,0

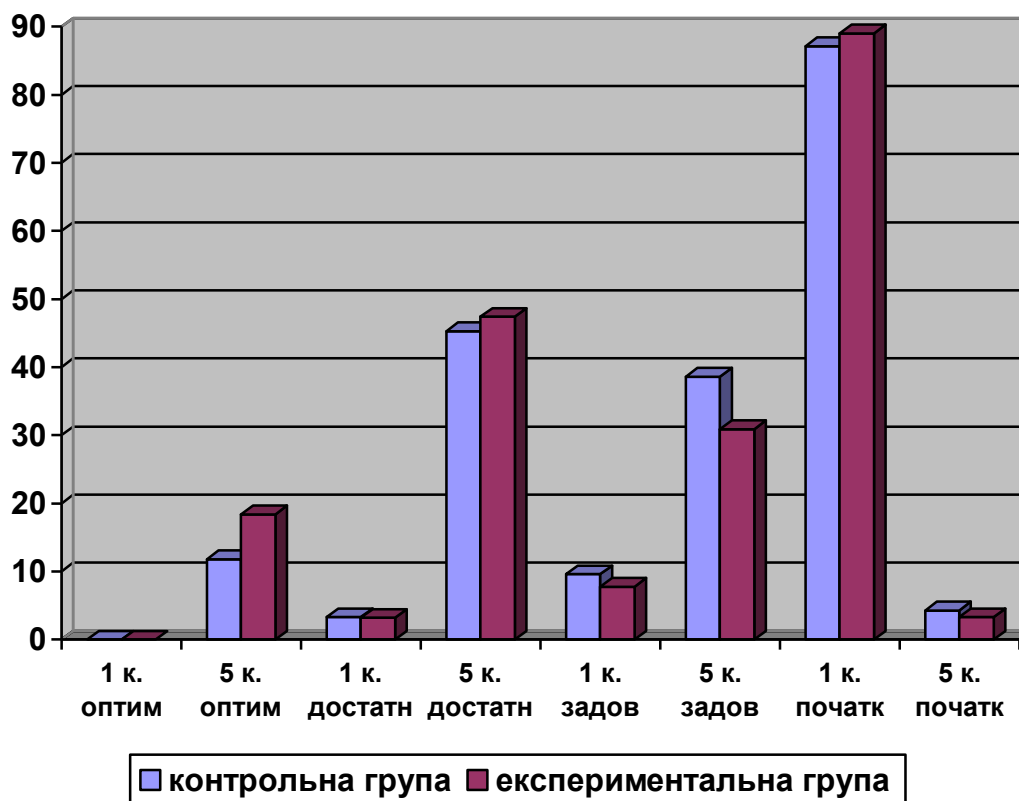


Рис. Л.1. Сформованість комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів

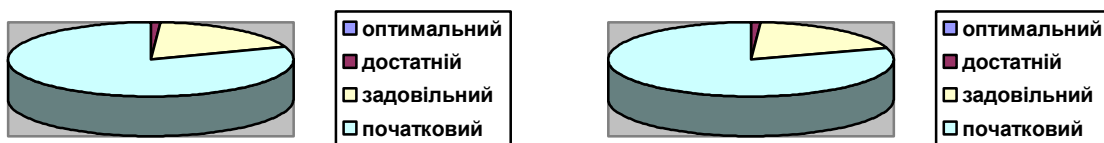
Таблиця Л.2

Динаміка формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
0,0	1,1	18,3	80,6	0,0	0,6	36,3	63,1
0,0	1,1	18,9	80,0	0,0	0,5	41,4	58,1

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
9,0	15,3	35,6	40,1	15,3	40,8	18,5	25,4
15,9	24,8	26,9	32,4	25,1	47,0	9,2	18,7

5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
25,8	51,3	19,7	3,2
36,3	56,2	7,5	0,0



Контрольна група

1 курс

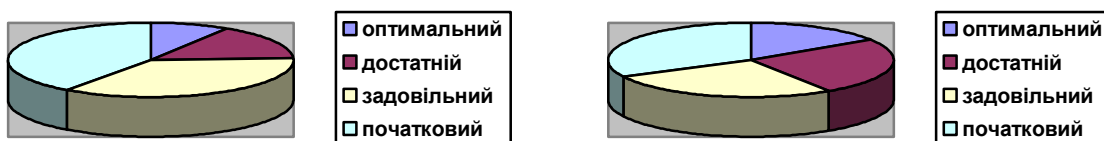
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

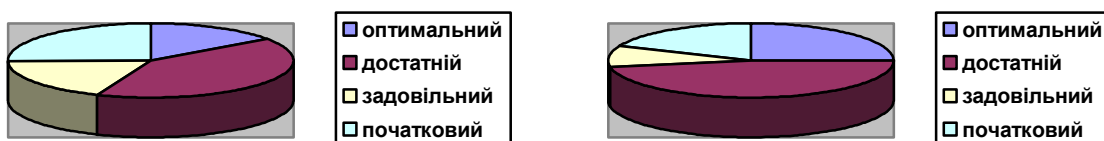
Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. Л.2. Динаміка формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток М
Формування корекційно-реабілітаційних умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця М.1

Сформованість корекційно-реабілітаційних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	початковий	початковий
0,0	23,5	0,0	56,4	16,1	15,8	83,9	4,3
0,0	36,3	0,0	50,1	16,7	10,3	83,3	3,3

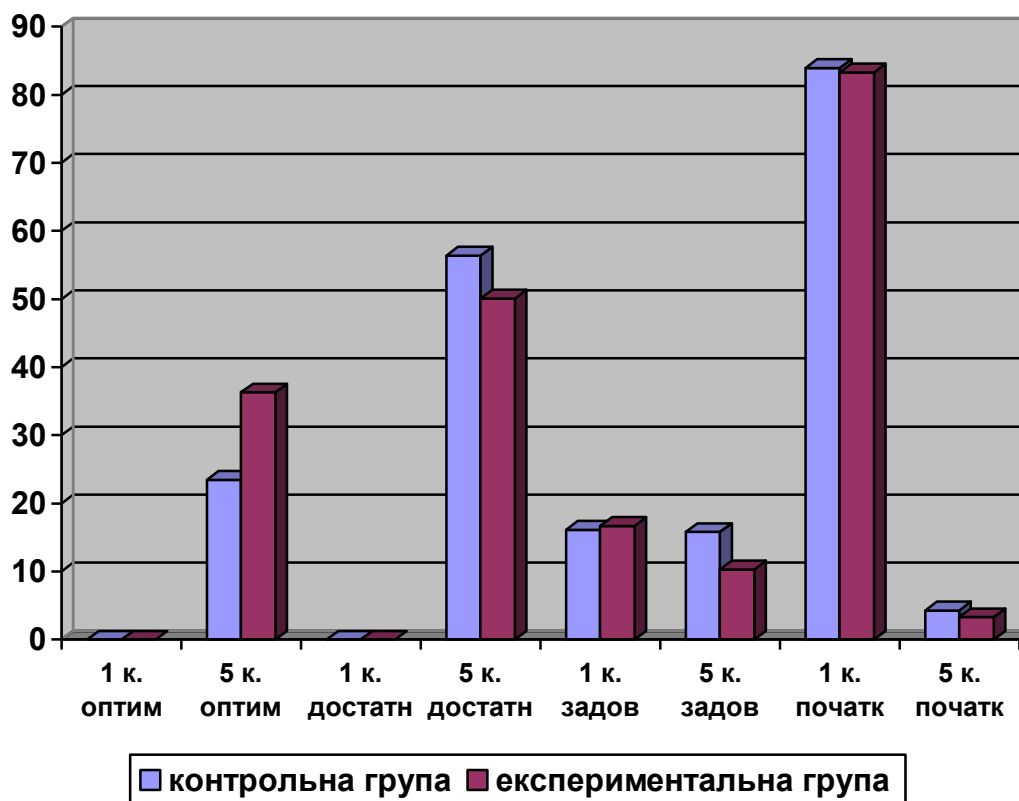


Рис. М.1. Сформованість корекційно-реабілітаційних умінь майбутніх соціальних педагогів

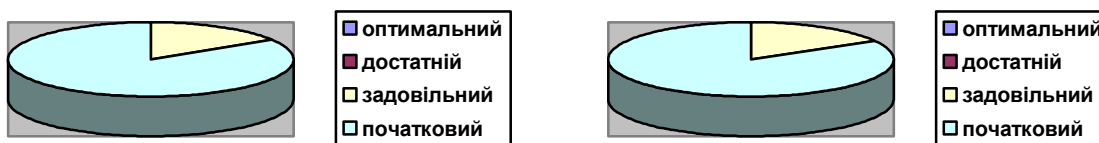
Таблиця М.2

Динаміка формування корекційно-реабілітаційних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
0,0	0,0	16,1	83,9	0,0	0,3	39,5	60,2
0,0	0,0	16,7	83,3	0,0	0,4	43,2	56,4

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
6,2	15,3	39,2	39,3	11,0	46,9	26,7	15,4
11,2	23,4	35,3	30,1	18,3	57,3	16,1	18,3

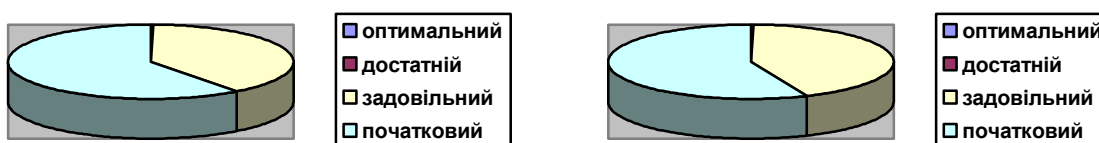
5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
23,5	56,4	15,8	4,3
36,3	50,1	10,3	3,3



Контрольна група

1 курс

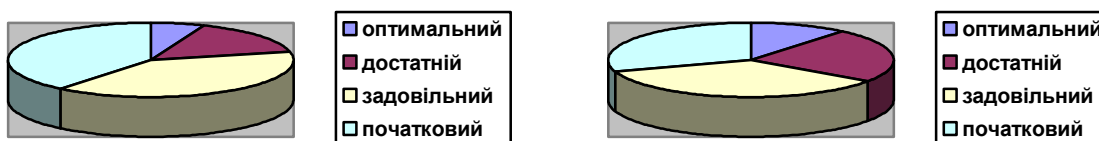
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

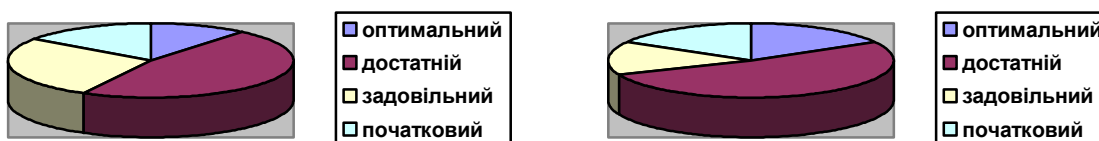
Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

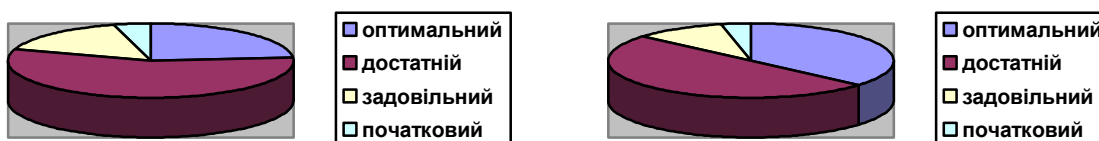
Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. М.2. Динаміка формування корекційно-реабілітаційних умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток Н
Формування соціально-терапевтичних умінь майбутніх соціальних педагогів

Таблиця Н.1

Сформованість соціально-терапевтичних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
оптимальний	оптимальний	достатній	достатній	задовільний	задовільний	початковий	початковий
0,0	15,3	0,0	26,2	9,6	54,2	90,4	4,3
0,0	21,8	0,0	37,7	7,8	37,2	92,2	3,3

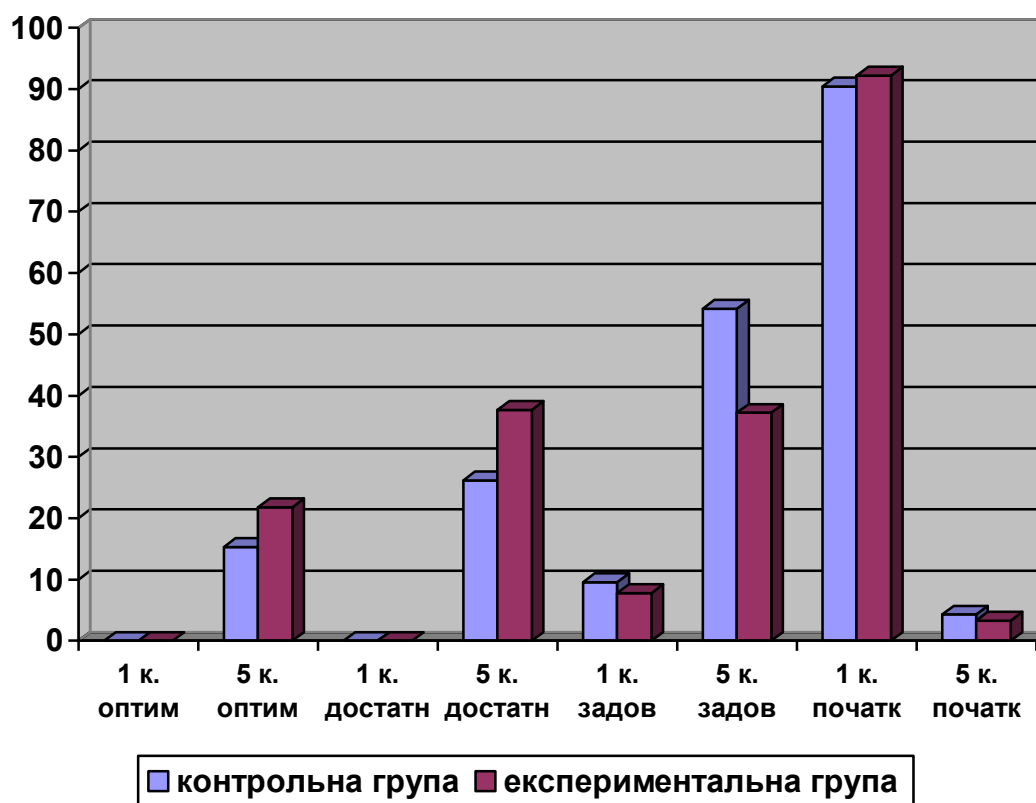


Рис. Н.1. Сформованість соціально-терапевтичних умінь майбутніх соціальних педагогів

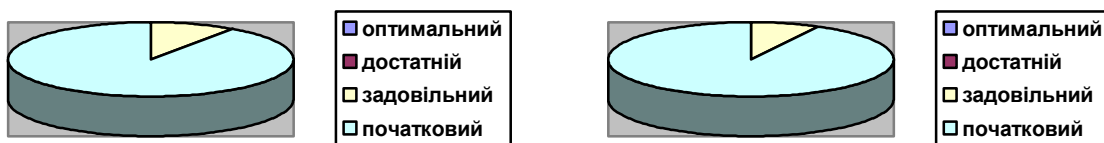
Таблиця Н.2

Сформованість соціально-терапевтичних умінь майбутніх соціальних педагогів

1 курс				2 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
0,0	0,0	9,6	90,4	0,0	0,0	10,3	89,7
0,0	0,0	7,8	92,2	0,0	0,0	18,1	81,9

3 курс				4 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий	оптимальний	достатній	задовільний	початковий
5,4	16,3	18,4	59,9	8,9	20,1	52,4	18,6
10,4	26,1	13,7	49,8	14,4	32,5	42,8	10,3

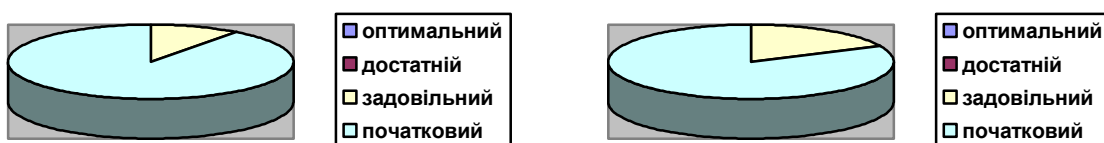
5 курс			
оптимальний	достатній	задовільний	початковий
15,3	26,2	54,2	4,3
21,8	37,7	37,2	3,3



Контрольна група

1 курс

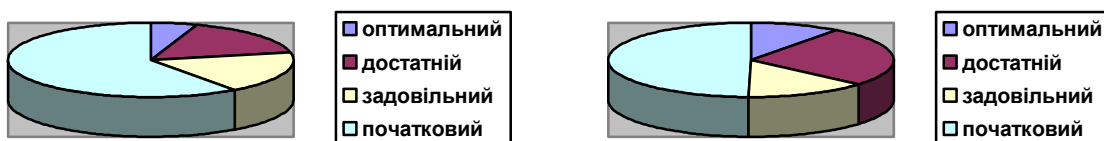
Експериментальна група



Контрольна група

2 курс

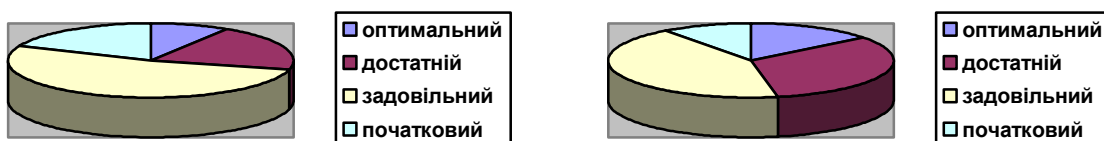
Експериментальна група



Контрольна група

3 курс

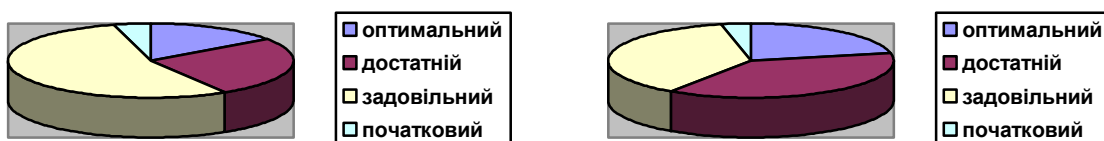
Експериментальна група



Контрольна група

4 курс

Експериментальна група



Контрольна група

5 курс

Експериментальна група

Рис. Н.2. Динаміка формування соціально-терапевтичних умінь майбутніх соціальних педагогів

Додаток О
Сформованість професійних умінь майбутніх соціальних педагогів

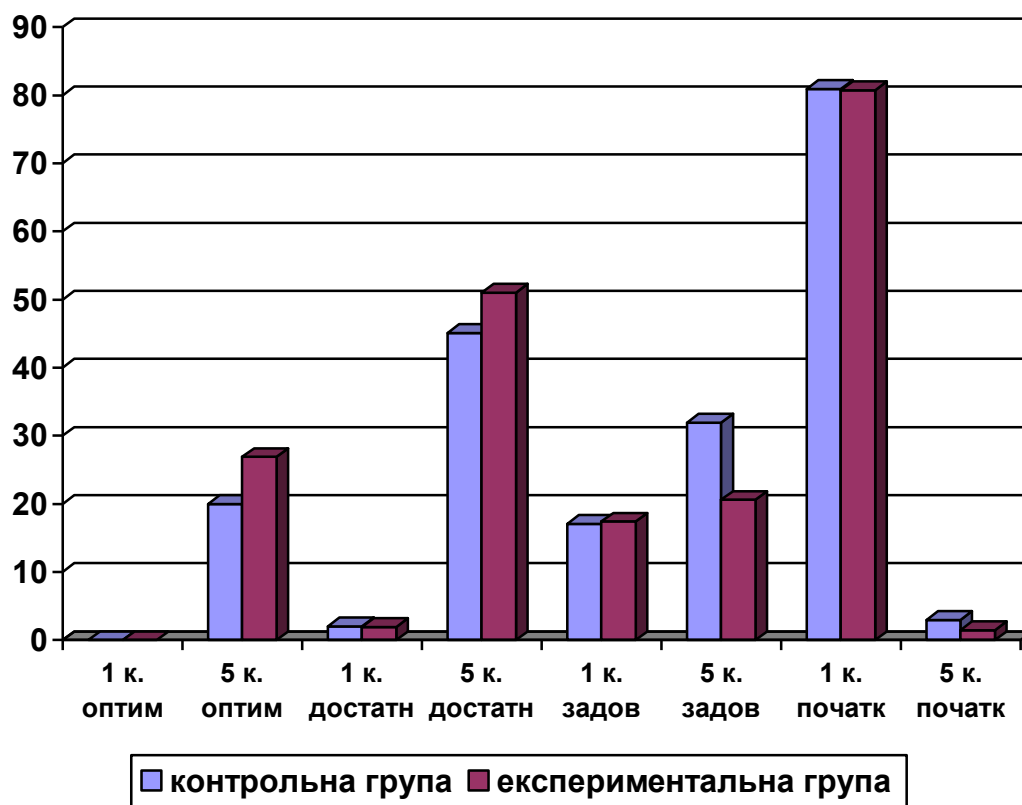


Рис. О.1. Сформованість професійних умінь майбутніх соціальних педагогів

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [для пед. спец. высш. учеб. заведений] / О. А. Абдуллина – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова – Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова – Славская – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія : підручник / А. М. Алексюк – К. : Либідь, 1998. – 362 с.
4. Ананьев Б. Г. Избр. психологические труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов / Г. М. Андреева – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365с.
7. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов – Донецьк: «ЕАИ-Пресс», 2001. – 160 с.
8. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
9. Барахтян М. М. Формування у студентів професійних артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / М. М. Барахтян. — Київ, 1993. — 20 с.
10. Беспалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. зал.] / О. В. Беспалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
11. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии / Николай Александрович Бердяев. – Львов, 1988 – 257с.
12. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М.: «Педагогика», 1988. – 190 с.

13. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – К., 1992. – 40 с.
14. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
15. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: [монографія] / Валентина Олексіївна Білоусова. – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
16. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев – М. : Педагогика, 1983. – 167 с.
17. Бойченко Т. Є. Освітні профілактичні програми / Т. Є. Бойченко – К. : Главник, 2006. – 128 с.
18. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко – Харків : Фолио, 1996. – 237 с.
19. Бочарова В. Г. Личность - семья - община становятся центром системы социальных служб / В. Г. Бочарова // Социальная работа. - 1992. - № 1. - С. 3-9.
20. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова – М., 1994. – 207 с.
21. Бурдейна Л. І. Формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. І. Бурдейна. – Тернопіль, 2005. – 246 с.
22. Бутенко Н. Ю. Педагогічна практика: підготовка та реалізація : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. Ю. Бутенко, Л. М. Грущенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 184 с.
23. Вайнола Р. Х. Особливості соціально-педагогічної роботи в умовах вуличного простору / Р. Х. Вайнола // Соціальна робота в Україні на початку ХХІ ст.: проблеми теорії і практики: матеріали доповідей на Міжнародній наук.-практ. конф. 29-31 жовтня 2002р.: в 2 т., – К., 2002. Т.2,– С. 63 – 71.

24. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Василевська-Скупа – Вінниця, 2007. – 244 с.
25. Василенко О. М. Педагогічні умови реалізації функцій змісту шкільного компоненту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Василенко. – Х., 1996. – 24 с.
26. Василенко О. М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти / О. М. Василенко, А. О. Малько. – Харків : Крок, 2003. – 83 с.
27. Васильева З. И. Педагогическая практика – важнейшее звено в системе подготовки учителя / З. И. Васильева // Советская педагогика. – 1982. – № 7. – С. 63 – 67.
28. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 192с.
29. Васьківська С. В Технологія консультативної взаємодії / С. В. Васьківська //Практична психологія та соціальна робота. – 2008. №6. – С. 1 – 20.
30. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.]; под ред. А. С. Роботовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. –208 с.
31. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
32. Вербицкий А. А. Коцепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий. // Вопросы психологи. – 1987. - №5. – С. 31-39.
33. Веретенко Т. Г. Соціально-педагогічна робота у закладах освіти / Т. Г. Веретенко // Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник [для студ. вищ. навч. закладів] / [Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.] ; за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. –С. 84–103
34. . Вища освіти України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернополь : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 382 с.

35. Внедрение достижений педагогики в практику школы [В. Гмурман, В. Краевский, Т. Новикова и др.]; / под ред. В. Е. Гмурмана – М. : Педагогика, 1981. – 144 с.
36. Возрастная и педагогическая психология / [В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.]; / под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. – 288 с.
37. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский– М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
38. Выготский Л. С. Избранные психологические понятия о другом человеке как личности / Л. С. Выготский – Л. : Изд. ЛГУ, 1970. – 51 с.
39. Гайдук Н. М // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом : міжнар. наук.-практ. конф., 2003р. : праці. – Ужгородський національний університет, 2003. – С. 20 – 30.
40. Гайдук Н. М. Модель професійної освіти в галузі соціальної роботи в Національному університеті «Львівська політехніка» // Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан та перспективи: статті / Н. М. Гайдук. – Львів, 2003. – С. 20 – 25.
41. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: статьи / М. А. Галагузова. – Екатеринбург : изд-во «СВ-96», 1998. – С. 7 – 33.
42. Галагузова М. А. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов / Галагузова М. А., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. – М. : Гуманит. издат. Центр Владос, 2001. – 224 с.
43. Галагузова М. А. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов : [монография] / М. А. Галагузова – М. : Гуманит. издат. Центр Владос, 2001. – 151 с.
44. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин – М. : изд-во Моск. ун-та, 1985. – 139 с.
45. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – М., 1971. – 272 с.

46. Гомонюк О. М. Розвиток професіоналізму майбутнього соціального педагога / О. М. Гомонюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 1. – С. 92–99.
47. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик ; пер. з англ. В. Хомика. – К. : Либідь, 2003. – 520 с.
48. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
49. Грива О. А. Профілактика наркогізації і алкоголізму / О. А. Грива // Сучасні підходи та моделі розв'язання проблем попередження правопорушень, наркоманії серед учнівської та студентської молоді. – К., 1997. – С. 119-121.
50. Гриньова В. М. Теоретико-методологічні основи соціальної педагогіки / В. М. Гриньова, К. В. Яресько. – Х. : Крок, 2003. – 32 с.
51. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методологічний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.
52. Гришин Э. А. Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Э. А. Гришин – Москва, 1981. – 342 с.
53. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності / Навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
54. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посіб. [для пед. працівників і студ. вищ. навч. закл.] / Р.С.Гуревич, М. Ю Академія. – Вінниця, 2002. – 116 с.
55. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Давыдов В. В. –М. : Педагогика, 1986. – 239 с.

56. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Давыдов В. В. – М. : ИНТОР, 1996. – 688 с.
57. Делик І. Професійна компетентність соціального працівника в контексті використання засобів дистанційного навчання // Науковий вісник Чернівецького університету: (педагогіка та психологія) : статті / І. Делик. – Чернівці : Рута, 2007. – С. 59 – 65.
58. Державна національна програма Освіта Україна ХХІ ст. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
59. Деркач А. А. Формирование эффективного стиля управленческой деятельности руководителя / А. А.Деркач, Ю. В. Синягин, А. Н. Морозов – М. : РАГС, 1999. – 103 с.
60. Дмитренко Т. О. Методологічні основи соціальної педагогіки / Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько. – Х. : Крок, 2003. – 32 с.
61. Дмитренко Т. Особливості дослідження змісту вищої педагогічної освіти / Т. Дмитренко, Л. Ричкова, Л. Сивенко // Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України : міжн. наук. конф., 1-3 жовтня 2006 р. : тези доповід. – К., 2006. – С.123 – 125.
62. Жовтан Л. В. Формування мобільних груп – перший етап процесів диференціації та індивідуалізації навчання на прикладі предметів природничо-математичного циклу/ Л. В. Жовтан. // Вісник Луганського державного пед. ун-ту ім. Т.Шевченка – 1999. – №4 – С. 49 – 55.
63. Загальна психологія : [підруч. для студ. вищих навч. закл.] / [Максименко С. Д., Зайчук В. О., Клименко В. В. та ін.] ; за ред. С .Д.Максименка — Вінниця. : Нова книга, 2006. – 688 с.
64. Закон України про вищу освіту // Освіта. - 2002. - №12-13. - с.5-12.
65. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меншикова. – Ростов-на Дону : Фенікс, 2003. – 288с. – (Серия «Ученики, учебные пособия»).

66. Засобина Г. А. Особенности формирования у студентов профессиональных учений в конструировании учебной работы: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. А. Засобина. – Л. 1971. – 194 с.

67. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. Д.Зверєва. – К., 1999. – 38 с.

68. Зимняя А. И. Педагогическая психология / А. И. Зимняя – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.

69. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2002. – 749 с.

70. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии / Л. Б. Ительсон – М. : АСТ, 2000. – 896 с.

71. Ілліна О. В. Формування професійних умінь майбутніх учителів у процесі моделювання організаційної педагогічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Ілліна. – Житомирський державний педагогічний університет ім. І.Франка. – Житомир, 2004. – 217 с.

72. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Казакова. – К., 2005. – 234 с.

73. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: [кн. для учителя] / В. А. Кан-Калик – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

74. Кант И. Трактаты и письма / Иммануил Кант. – М. : Наука, 1980. – 709 с.

75. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення / Василь Васильович Каплінський. – [3-є вид.]. – Вінниця , 2008. – 80 с.

76. Карпов А. В. Психология менеджмента. [учебное пособие] / А. В Карпов. – М. : Гардарики, 2003. – 584 с

77. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії // Інф. зб. МО України. – 1992. - № 20. – С. 15-32; № 22. – С. 26-34.

78. Кваліфікаційні характеристики соціального педагога // Освіта. - 1994. - 26 січня.
79. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / Кларин М. В. – М., 1999. – 217 с.
80. . Ковалев Г.А. Основные направления методов активного обучения в странах Запада // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – С. 28–34.
81. Коваль Л. Г. Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні / Л. Г.Коваль // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – № 1 – 2. – С. 86-96.
82. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. О. Ковальчук. – Інститут педагогіки АПН України. – К, 1999. – 220 с.
83. Ковальчук І. І. Формування у майбутнього учителя вмінь проектувати виховну діяльність: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. І. Ковальчук. – Житомир, 1998. – 185 с.
84. Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз): автореф. дис. канд. пед наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» – Івано-Франківськ, 2005 . – 21 с.
85. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів : метод. посібник / В. А. Козій М. К. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 141 с.
86. Копіца О. І. Формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.І. Копіца. — Кіровоград, 2008. — 20 с.
87. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992с. (Серия «Психология BEST»).

88. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / Василь Кремень // Освіта України. – 2002. – № 102 – 103. – 28 грудня.

89. Кривов'яз О. І. Практична підготовка майбутніх спеціалістів до роботи в школі, дошкільних та позашкільних закладах / О. І. Кривов'яз // Науково-педагогічні проблеми підготовки вчителів у вузі: міжвуз. наук.-практ. конф. 31 жовтня – 1 листопада 1991 р. : тези доповідей . – К. : КДПІ, 1991. – С. 114 – 115.

90. Крутецкий В. А. Психология: учебник. [для педучилищ] / Крутецкий В. А. – М. : Просвещение, 1986. – 335 с.

91. Кузьменко О. А. Соціальне становище особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Кузьменко. - К., 1998. – 18 с.

92. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

93. Кузьмина Н. В. Очерки психологи труда учителя / Н. В. Кузьмина – Л., 1967. – С. 54 – 62.

94. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117 с.

95. Кулюткин Ю. Н. Образовательные технологии / Ю. Н. Кулюткин, Е. Б. Саская – М. : КАРО, 2002. – 152с.

96. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

97. Леонов Н. И. Психология делового общения: учебное пособие / Леонов Н. И. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 216 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

98. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

99. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев – М. : Смысл; КДУ, 2005. – 425 с. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности: Психология

личности в трудах отечественных психологов / Д. А. Леонтьев – СПб. : Питер, 2000. – С. 372 – 377.

100. Леонтьева О. Ю. Професійно-педагогічні особливості підготовки педагогічних кадрів у коледжах Англії / О. Ю. Леонтьева // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир. : РВВ Житомирського державного пед. ун-ту ім. І.Франка, 2000. – Вип. 6. – С. 44 – 46.

101. Лозовецька В. Т. Теорія і практика професійного навчання молодшого спеціаліста / В. Т. Лозовецька. – Вінниця : Логос, 2001. – 447 с.

102. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов – М. : Наука, 1984. – 444 с.

103. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посібн. [для студ. вищ. навч. закл.] – [3-є вид.] / М. П. Лукашевич, І.І. Мигович. – К. : МАУП, 2003. – 168 с.

104. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності). Навч. посібник. [для студ. вищ. навч. закл.] / Д. С. Мазоха – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 168 с.

105. Майерс. Д. Социальная психология / Дэвид Майерс ; [перев. с англ. С. Меленская, Д. Викторова, В. Гаврилов и др.]. – СПб. : «Питер», 1999. – 688 с. (Серия «Мастера психологи»).

106. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984., Т. 5: Методика организации воспитательного процесса . – 1984. – С. 9 – 102.

107. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками: методические рекомендации / Н. Ю. Максимова. – К. : ИЗМН, 1997. – 136 с.

108. Малахов В. А. Етика : навч. посібник. [для студ. вищ. навч. закл.] / Малахов В. А. – [3-тє вид.] – К. : Либідь, 2001. – 384 с.

109. Малько А. О. Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки : моногр. / Малько А. О. – Х. : ХДАК, 2004. – 285 с.

110. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили – М. : Прогресс, 1990 – 365 с.
111. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова– М. : Знание, 1996. – 308 с.
112. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова– М., 1993. – 191 с.
113. Марченко С. Я. Соціально-педагогічні технології: навч.- метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Марченко С. Я., Краснова Н. П., Марченко Л. П. – Луганськ : Альма-Матер, 2005. – 552 с.
114. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
115. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: тексты / Абрахам Маслоу. – М., 1982. – С.108 – 117.
116. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
117. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Мельник. - Центр ін-т післядипломної пед. освіти АПН України, 2002. – 21 с.
118. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию: учебное пособие [для студ. педагог. учеб. завед.] / В.А.Мижериков, М. Н. Єрмоленко – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
119. Микитенко Н. Особливості практичної підготовки соціальних працівників в університетах Канади / Н.Микитенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 2. – С. 182-194.
120. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Милерян Е. А. – М. : Педагогіка, 1975. – 300 с.
121. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28 – 38.

122. Миценко Д. В. Формування педагогічних умінь майбутніх офіцерів-радіоінженерів у процесі підготовки до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Д.В. Миценко. — Хмельницький, 2007. — 20 с.

123. Мишковська Д. Д. Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Д. Мишковська. — Чернівці, 1999. — 322 с.

124. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога / Л. И. Мищик. — Запорожье : ИПК «Запоріжжя», 1996. — 102 с.

125. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] : / Міщик Л. І. — К. : ІЗМН, 1997. — 140 с.

126. Мойсеюк Н. Є. Готовність до професійної діяльності: суть і шляхи формування // Сучасні інформаційні технології. — Київ — Вінниця — 2006. — Вип. 12. — С. 364 — 367.

127. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. : [навчальний посібник]. / Мойсеюк Н. Є. — 4-е видання — К, 2003 — 615 с.

128. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В. А Моляко — К. : Знание, 1991. — 20 с.

129. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А Моляко // Вопросы психологии . — 2000. — №5. — С.136 — 141.

130. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. учеб пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] /Мудрик А. В. — М. : Институт практической психологии. 1997. — 365 с.

131. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учебн. для студ пед.вузов] ; под ред. В. А. Слостенина. — [5-е изд.]. / Мудрик. А. В. — М. : Издательский центр "Академия", 2005. — 200 с. — (ВПО: Высшее профессиональное образование).

132. Мясичев В. Н. Психология отношений Избр. психологические труды / В. Н. Мясичев — М. Воронеж : Институт практической психологии Модэк, 1995. — 356 с.

133. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта України– 2001– 18 липня №29, – С. 4– 7.

134. Никитина Л. Е. Социальная педагогика: вопросы теории и практики: [монография] / Л.Е. Никитина – Ярославль : ДИА-Пресс, 2001. – 275 с.

135. Ничкало Н. Г. Методологічні проблеми безперервної професійної освіти // Психолого – педагогічні проблеми професійної освіти : статті / Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 1994. – С. 211 – 221.

136. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А.М.Новиков – М.: Эгвес; 2005. – 176 с.

137. Новий тлумачний словник української мови [укладачі В. Яременко, О. Сліпушко]. – [2-е вид.] – К. : «Аконіт», 2006.

138. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Овчарова Р. В. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.

139. Олексюк О. М. Духовний потенціал особистості в соціокультурному контексті сучасності / О. М. Олексюк // Культурна політика в Україні в контексті світових трансформаційних процесів: міжнар. наук. конф. 3-5 жовтня 2001 р. : праці. – К., 2001. – С. 91 – 92.

140. Орбан-Лембрик Л. Є. Соціальна психологія: підручник: у 2-х кн. / Л. Є. Орбан-Лембрик.– К. : Либідь, 2004. Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – 2004. – 576 с.

141. Оржеховська В. М. Про концепцію превентивного виховання дітей і молоді / В.М.Оржеховська // Учитель. – 2000. - № 1-3. – С. 12-13.

142. Основы математической статистики: [учебное пособие для ин-тов физ.культ. / под ред. В. С. Иванова]. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.

143. Палишкова І. О. Принципи побудови концептуальної моделі професійно-педагогічної діяльності / І. О. Палишкова // Наука і освіта. – 2003. – № 5 – 6. С. 109 – 113.

144. Педагогические технологии / [Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С. и др.] ; под ред. В. С. Кукушина. — М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : 2004. – 336 с. – (Серия «Педагогическое образование»).

145. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

146. Педагогічні технології: теорія та практика: курс лекцій: навчальний посібник / за ред. проф. М.В.Гриньової. – Полт. держ. пед. ун-т ім.В.Г.Короленка. – П., АСМІ: 2004. – 180 с.

147. Пейн М. Сучасна теорія соціальної роботи / Малколм Пейн ; [пер. з англ. П. Майнзюк] – К., 2000. – 456 с.

148. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. В. Первушина. - Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.

149. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А. В. Петровский. – Ростов – на – Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

150. Петровский А. В. Психология неадаптивной активности / А. В. Петровский – М. : Просвещение, 1992. – 234 с.

151. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Пехота. - Ін-т пед. і псих. Проф. освіти АПН України – К., 1997. – 52 с.

152. Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проєктів: [за заг. ред. І. Зверєвої, Г. Лактіонової]. – К. : Наук. світ, 2001. – 53 с. (Сер. «Благополуччя дітей та молоді: можливості соц. Роботи»).

153. Платонов К. П. К проблеме человеческой деятельности / К. П. Платонов. – М. : Наука, 1989. – 354 с.

154. Платонов К. П. Проблема способностей / К. П. Платонов - М. : Просвещение, 1972. – С. 278.

155. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

156. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Поліщук – Тернопіль, 2002. – 222 с.

157. Поліщук В.А. Концептуальні засади моделі підготовки соціально-педагогічних кадрів в Україні / В. А. Поліщук // Соціальна робота в Україні на початку XXI ст.: Проблеми теорії й практики: міжнар. наук.-практ. конф., 29-31 жовтня 2002 р.: статті . – К., 2002. – Т. 1. – С. 59 – 68.

158. Пономаренко О. В. Особливості соціально-педагогічної діяльності і модель особистості соціального педагога / О.В.Пономаренко // Соціальна робота в Україні на початку XXI ст.: Проблеми теорії й практики: міжнар. наук.-практ. конф., 29-31 жовтня 2002 р.: статті . – К., 2002. – Т. 1. – С. 221 – 228.

159. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / О. В. Пономаренко. - Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2001. – 19 с.

160. Попович Г. Практика – основа професійної підготовки спеціалістів соціальної роботи / Г. Попович. –Ужгород : Гражда, 2001. – 34 с.

161. Попович Г. Соціальна робота в Україні та за рубежом / Г. Попович. – Ужгород : Гражда, 2000. – 134 с.

162. Права дитини: сучасний досвід та інновації: [зб. інформац. і метод. матеріалів / за ред. Г. М. Лактіонової]. – К. : Либідь, 2005. – 252 с.

163. Приходько В. М. Особистісно зорієнтована модель морально-духовної підготовки соціальних педагогів // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): зб. наук. праць / В. М. Приходько, М. І. Приходько. – К. : Пед. думка, 2000. – Кн. 2. – С. 303 – 306.

164. Професія соціальний педагог / [упоряд. : С. Максименко, О. Главник, заг. ред. К. Шендеровський, І. Ткач]. – К. : В. Главник, 2005 – 112 с.

165. Психология. Словарь / [Под. общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского] – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

166. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч. метод. посібник для науковців, практичних працівників [Л. В. Сохань, І. І. Єрмаков, Г. М. Несен та ін.]; за ред. В. М. Доній. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с.

167. Психопрофілактика / [упоряд. Т. Гончаренко]. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 112 с.

168. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : 1999. – 416 с. – (Серия «Мастера психологи»).

169. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : [монографія] / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.

170. Рибалка В. В. Формування професійних якостей фахівця в системі неперервної професійної освіти: [монографія] // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / В. В. Рибалка. – К. : Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.

171. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы : [монография] / Карл Роджерс; [пер. с англ. Р. Кучкарова]. – М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер», 1997. – 320 с.

172. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Роджерс ; [пер. с англ. М. Злотник]. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.

173. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М. І. Романенко – Промінь, 2000. – 160 с.

174. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.

175. Роменець В. А. Психологія творчості: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.]. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.

176. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712с.

177. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск : Беларуская навука, 1998. – 319 с.

178. Секрет І. В. Використання інноваційних технологій у контексті розвивального навчання студентів гуманітарних спеціальностей / І. В. Секрет // Проблеми загальної та педагогічної психології. – К., 2003, Т. 5, Ч. 6. – С. 240 – 245.

179. Семенов В. Д. Социальная педагогика: История и современность / В. Д. Семенов – Екатеринбург : изд – во Урал. гос. ун-та, 1995. – 128 с.

180. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1983. – № 5. – С. 162–164.

181. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко – К., 2002. – 248 с.

182. Сериков В. В. Личностно – ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 6 -21.

183. Сидоров В. Н. Деятельность социального работника: роли, функции и умения / В. Н. Сидоров. – М. : СТИМГУС, 2000. – 90 с.

184. Сироткіна Ж. Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ж. Є. Сироткіна. — Київ, 2006. — 22 с.

185. Скальська Л. О. Сутність діяльнісного і особистісно орієнтованого підходу в навчанні / Л. О. Скальська // Проблеми загальної та педагогічної психології. – К., 2003, Т. 5, Ч. 6. – С. 240 – 245.

186. Скаткин Н. М. Методология и методика педагогических исследований / Н. М. Скаткин – М. : Педагогіка, 1986. – 150 с.

187. Сковорода Г. Вибрані твори в українських перекладах / Григорій Сковорода. – Харків : Веста, 2003. – 144 с.

188. Слостенин В. А. и др. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений]/ [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов] , под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. –576 с.

189. Слостёнин В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности / В. А. Слостёнин // Научные труды. – М. : МПГУ, 1995. – С. 2 – 12. – (Серия Психолого-педагогические науки).

190. Слєпкань З. І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / З. І. Слєпкань – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 240 с.

191. Соловьев В. С. Сочинения. В 2 т. / В. С. Соловьев. – М. : Мысль, 1990 – Т.2: Кризис западной философии. – 1990. – 822 с.

192. Сольвар Л. Педагогічні аспекти формування професійних умінь у молодших спеціалістів гірничого профілю / Любомир Сольвар // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 3. – С. 42 – 54.

193. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Є. Сорочинська – К. : Кондор, 2005. – 198 с.

194. Социальная педагогика: курс лекций / [Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Штинова Г. Н. и др.] ; под ред. М. А. Галагузовой. – М. : Владос, 2000. – 416 с.

195. Соціальна педагогіка : [підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл.] / [Міщик Л. І., Зайцева З. І., Безпалько О. В. та інш.] ; за ред. А. Й. Капської. — [2-е изд.]. — К. : Центр навч. літер-ри, 2007. — 510 с.

196. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [Алексеєнко Т. Ф., Басюк Т. П., Безпалько О. В. та ін.] за ред. проф. І. Д.Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

197. Соціальна педагогіка: навч. посіб. [Капська А. Й., Міщик Л. І., Безпалько О. В. та ін.] ; за ред. А. Й. Капської – К., 2000. – 264 с.

198. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. [Зверева І. Д., Безпалько О. В., Харченко С.Я. та ін.] ; за ред. І. Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової. – К.: ДЦСССМ, 2004. – 256 с.

199. Соціальна робота: в 3 ч. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. Ч. 1. : Основи соціальної роботи / [Н. Б. Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін.] ; за ред. Т. Семигіної , І. Григи. – 2004. – 178 с.

200. Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні « бакалавр» / [Гайдук Н. М., Клос Л. Є., Ставкова С. Г., Беляєва С. Я.]: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. – Львів: Вид-во Нац. університету «Львівська політехніка», 2007. – 164 с.

201. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування : досвід реформування / [гол. ред. Павленко Ю.О., Волинець Л.С.]. – Київ : Держ. ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2006. – 143 с.

202. Спирин, Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Ф. Сирин. – Ярославль, 1976. – 132 с.

203. Спілкуємось та діємо / [Безпалько О., Гончарова В., Авдєєва І., Савич Ж.]. – К. : Міленіум, 2002. – 112 с.

204. Степанов С. Ю., Варламова Е. П. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С. Ю. Степанов., Е. П. Варламова. // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 60– 68.

205. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи України // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. збірник / О. В. Сухомлинська – К., 1997. – С. 3 – 8.

206. Сухомлинський В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинський – К. : Рад. Школа, 1984. – 254 с.

207. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 6 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : «Радянська школа», 1977

Т. 5. Статті. – 1977. – 639 с.

208. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблем развития мышления / Н. Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1967. – С. 28 – 32.

209. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина 2-е изд. М. : Academia, 1998. – 287 с.

210. Тевлин Б. Л. Професійна підготовка вчителів / Б. Л. Тевлин– Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 192 с.

211. Теорії і методи соціальної роботи : [підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл.] / [Семигіна Т. В., Мигович І. І., Грига І. М. та ін.] ; за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Мигович. — К. : Академвидав, 2005. – 328 с. – (Серія «Альма-матер») .

212. Тетерский С. В. Введение в социальную работу: [учеб. пособие] / Тетерский С. В. – 5-е изд. – М. : Академический проект, 2006. – 496 с.

213. Технології соціально-педагогічної роботи / [А.Й. Капська, М. М. Барахтян, О. В. Безпалько та ін.]; / за заг. ред. проф. А.Й.Капської. – К., 2000. – 372 с.

214. Глумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник / [уклад. В. Й. Бродовська та ін.]. – 2-ге вид. – К. : ВД «Професіонал», 2005. – 224с.

215. Тюптя Л. Т Соціальна робота: теорія і практика: навч. посіб. / Тюптя Л. Т., Іванова І.Б.– [2-е вид] – К. : Знання, 2008. – 574 с.

216. Учнівська молодь України вживає алкоголь та наркотики, а також починає статеве життя у все більш ранньому віці, - експерти ЮНІСЕФ Київ, 10 квітня 2008 - Результати дослідження // [Электронный ресурс]. – режим доступу: <http://www.un.org.ua/ua/news/2008-04-10/>

217. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / З.З.Фалинська. — Вінниця, 2006. — 22 с.

218. Филонов Г.Н. Социальная педагогика: научный статус и прикладные функции / Г.Н.Филонов // Педагогика.– 1994.– № 6.– С. 37 –42.

219. Фирсов М. В. Теория социальной работы: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 432 с.

220. Фромм Э. Душа человека / Эрик Фромм – М.: Республика, 1992. – 430 с.

221. Хайдеггер М. Ф. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Ф. Хайдеггер; [пер. с нем. и комм. В. В. Биbihина.] — М.: Республика, 1993. — 447 с.

222. Харламов И. Ф. Педагогическая практика: старые и новые подходы / И. Ф. Харламов // Педагогика.– 1997. – №4. – С. 72 – 78.

223. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології: навчально-методичний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Н. П. Харченко – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

224. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен – бСПб.: Питер; М. : Смысл, 2003 – 640 с.

225. Холковська І. Л. Діагностика в системі діяльності соціального педагога: [навчальний посібник] / І. Л. Холковська. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2005. – 167 с.

226. Холковська І. Л. Технологія діяльності соціального педагога: [практикум] / І. Л. Холковська. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2007. – 272 с.

227. Холостова Е. И. Проффессионализм в социальной работе: [учебное пособие] / Е. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 236 с.

228. Хомич Л. О. Структура змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Л. О. Хомич // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України – 1998. – №1. – С. 168 – 176.

229. Хомич Л. О. Сучасні види педагогічних практик / Л. О.Хомич // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 4 – 8.

230. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб. : Питер, 1997. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).

231. Чернишевський Д. В. .Креативная педагогика и психология: учеб.пособие для вузов. / Чернишевський Д. В., Морозов А. В. – М.: МГТА, 2001. – 301 с.

232. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – №1 (42). – 2004. – С. 57 – 69.

233. Шахов В.І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / В.І. Шахов; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. — Т., 2008. — 43 с. — укр.

234. Шацкий С. Т. Изучение жизни и участие в ней / С. Т. Шацкий // Пед. соч. – М., 1964. – Т.2. — С. 286 – 305.

235. Шендеровський К. С. Менеджмент у соціальній роботі / К. С. Шендеровський. – К. : Главник, 2007. – 207 с.

236. Шестопалюк О. В. Гуманістичні аспекти громадянського виховання у вищій школі / О. В. Шестопалюк // Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2008. – № 1. – С. 26 – 32.

237. Шиянов Е. Н. Развитие личности средствами психологической практики / Е. Н. Шиянов, С. В. Недбаева // Педагогика. – 2003. – №4. – С 16 – 21.

238. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90-ті рр. 20 ст.) : [монографія] / Л. А. Штефан. – Х. : ТОВ "ТО Ексклюзив", 2002. – 264 с.

239. Шулдрік Г. О. Педагогічна практика: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Г. О. Шулдрік, В. І Шулдрік. – К. : Науковий світ, 2000. – 143 с.

240. Щорічна доповідь Уповноваженого з прав людини про стан дотримання та захисту прав і свобод людини в Україні. // [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://www.ombudsman.kiev.ua/dopovid%204/d_04_6_1.htm.

241. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Д.Б.Эльконин. – М.:Педагогика,1989. – 560 с.

242. Юрченко В. І. Развитие индивидуального стиля деятельности как условие инновационной подготовки социального педагога / В. І. Юрченко, Л. Л. Яковлева //

Нові педтехнології в контексті сучасних концепцій змісту освіти. – Луганськ, 1998. – С. 246 – 247.

243. Якиманская И. С. Особенности познавательных интересов старшеклассников в условиях дифференцированного обучения / И. С. Якиманская, Н. И. Юдашина // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 32 – 39.

244. Якиманская И. С. Педагогическая психология (основные проблемы) [учебное пособие] / И.С. Якиманская // МПСИ, 2008. – 648 с.

245. Яровой В. И. Формирование педагогических умений у будущих инженеров-педагогов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. И. Яровой. – К, 1988. – 23 с.